

Inkluzív iskolák fejlesztése
doktori (PhD) disszertáció

Nagyné Schiffer Csilla
2011

EÖTVÖS LORÁND TUDOMÁNYEGYETEM
PEDAGÓGIAI PSZICHOLÓGIAI KAR
NEVELÉSTUDOMÁNYI DOKTORI ISKOLA
vezetője: Dr. Szabolcs Éva, PhD
NEVELÉSTUDOMÁNYI DOKTORI PROGRAM
vezetője: Dr. Trencsényi László, PhD

Nagyné Schiffer Csilla:

Inkluzív iskolák fejlesztése

Témavezető: Dr. Schaffhauser Franz, CSc

A bizottság tagjai:

Elnök:	Dr. Bábosik István, DSc
Belső bíráló:	Dr. Papp Gabriella, PhD
Külső bíráló:	Feketéné Dr. Szabó Éva, PhD
Titkár:	Dr. Borosán Livia, PhD
Tagok:	Dr. Loránd Ferenc, CSc
	Dr. Gombocz János, CSc
	Dr. Barkó Endre, PhD

Kesztler Mátyásné és Frank Frigyesné tanítónők emlékének.

TARTALOMJEGYZÉK

Köszönetnyilvánítás

1. A KUTATÁS HÁTTERE.....	4
1.1. A kutatás témája	4
1.2. A kutatás célja	6
1.3. A kutatás probléma- és kérdésköre.....	8
2. A KUTATÁS ELMÉLETI KERETEI.....	9
2.1. A kutatás ontológiája.....	9
2.2. A kutatás episztemológiája.....	10
2.3. A kutatás metodológiai keretei.....	13
2.4. A kutatás mögött álló értékek.....	15
2.5. Az Inklúziós index iskolafejlesztési program, mint a kutatás kerete	17
3. ALAPFOGALMAK	22
3.1. Az integrált nevelés fogalma.....	22
3.2. Az inkluzív nevelés fogalma	26
3.2.1. Az inkluzív iskola mozgalma.....	27
3.2.2. Az inkluzív nevelés globális célkitűzése.....	29
3.2.3. Az inklúzió európai víziója	36
4. A KUTATÁS KONTEXTUSA	38
4.1. Az inklúzió oktatáspolitikai kontextusa	38
4.2. Az inkluzív iskola hazai fejlesztéspolitikai kontextusa.....	44
4.3. Inklúziós közoktatási fejlesztések az oktatásstatistika tükrében.....	56
4.4. A kutatás személyes kontextusa	69
5. A KUTATÁS METODOLÓGIÁJA	73
5.1. Akciókutatás a neveléstudományban	73
5.2. A kutatási módszerek.....	75
5.3. Az iskolai populáció.....	80
5.4. Általánosíthatóság, reliabilitás és validitás a kutatásban.....	84
5.5. A kutatói szerep	87
5.6. Kutatásetikai kérdések.....	91
6. A KUTATÁS FOLYAMATA ÉS EREDMÉNYEI	95
6.1. Első fázis: Az Index bevezetése	96
6.1.1. A koordináló csoport felállítása	96
6.1.2. Az iskola korábbi változási folyamatainak feltárása.....	97
6.1.3. Az Index bemutatása.....	100
6.2. Második fázis: Adatgyűjtés az iskoláról.....	105
6.2.1. Az iskolafejlesztési nap.....	105

6.2.2.	A tanulók és a szülők véleményének feltárása.....	113
6.3.	Harmadik fázis: Az inkluzív iskolafejlesztési terv elkészítése.....	119
6.4.	Negyedik fázis: A célok megvalósítása.....	126
6.4.1.	A szakmai együttműködések fejlesztése.....	132
6.4.1.1.	A szakmai együttműködések alapjai	133
6.4.1.2.	A kéttanáros modell elterjesztése a felső tagozaton	137
6.4.1.3.	Intézmények egymás között	143
6.4.1.4.	Tanítók és tanárok együttműködése az alsó és a felső tagozat közötti átmenet támogatására	149
6.4.2.	Az erőszak minden formájának leépítése.....	150
6.4.3.	Egymás kölcsönös megbecsülésének fejlesztése	160
6.4.3.1.	Konfliktuskezelés, szabályok kialakítása	160
6.4.3.2.	A tanári segítségnyújtás megerősödése	166
6.4.3.3.	Közösségfejlesztés, önismeret.....	169
6.4.4.	Az együttműködő tanulás fejlesztése	172
6.4.4.1.	Az együttműködő tanulás és a barátságok	179
6.4.4.2.	Együttműködő tanulás és segítségnyújtás	181
6.4.4.3.	Együttműködő tanulás a tanulószobán.....	183
6.4.5.	A pedagógusok és a szülők partneri viszonyának kialakítása.....	188
6.4.5.1.	A szülőkkel történő kommunikáció erősítése	189
6.4.5.2.	A házi feladatok és az otthoni tanulás támogatása	191
6.4.5.3.	A szülők elfogadják az inklúzió szemléletét.....	194
6.4.6.	A tanulók tanórai aktív bevonásának fejlesztése	202
6.4.6.1.	Változatos tanulás	202
6.4.6.2.	Szabadidős tevékenységek bővítése.....	204
6.4.6.3.	Az értékelés fejlesztése	205
6.5.	Ötödik fázis: Az Index-folyamat áttekintése.....	211
6.5.1.	Reflexiók az Inklúziós index iskolafejlesztési programra	213
6.5.2.	Reflexiók a változásra	216
6.5.3.	Reflexiók az eredményességre.....	218
6.5.4.	Változások az iskolavezetésben	224
6.5.5.	A pedagógusok hangja.....	226
6.5.6.	Reflexiók a kutatói szerepre.....	227
7.	ÖSSZEGZÉS	231
8.	BIBLIOGRÁFIA	240
9.	MELLÉKLETEK.....	263

Köszönetnyilvánítás

A disszertáció elkészítése során számomra nyújtott támogatásért elsősorban konzulensemnek: Schaffhauser Franz rektor úrnak és Csányi Yvonne professzorasszonynak tartozom köszönettel segítő kritikáikért és bátorításukért.

Nagy segítséget jelentett munkám elkészítésében, hogy több alkalommal konzultálhattam dolgozatom elméleti koncepciójáról Walther Dreherrel, a kölni egyetem professzorával, majd Ursula Hoyningen-Süess és Georg Feuser professzorokkal a zürichi egyetemről, akiknek tradicionális és „forradalmi” szemlélete között kerestem saját értelmezéseimet. Megnyugtató volt, hogy Tony Booth cambridge-i professzor – a dolgozat alapját képező iskolafejlesztési program egyik szerzője – ellátogatott hazánkba, hogy megismerkedhessen az iskolában folyó munkánkkal és egyúttal támogatást nyújtott az iskolafejlesztés és a kutatás folyamatában is. Emellett fontos volt számomra, hogy egy-egy ponton levélben és személyesen is konzultálhattam a velem egyidőben az Indexszel dolgozó Kari Nes norvég, valamint Barbara Brokamp és Andrea Platte német kollégáimmal.

Ösztönzőleg hatottak rám a doktori szigorlatom alkalmával Réthy Endréné, Vámos Ágnes és Lénárd Sándor kérdései és javaslatai.

Hálával tartozom közvetlen kollégáimnak, akik az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Karán, illetve Pedagógiai Pszichológiai Karán segítették munkámat, elsősorban Marton Eszternek, Zászkaliczky Péternek és Trencsényi Lászlónak, akik a fejlesztési folyamat ösztönzői és segítői voltak. Továbbá Kereki Juditnak és Katona Vandának, hogy együtt gondolkodtak velem a dolgozat egyes kérdéseiben, Rapos Nórának, Seres-Busi Etelkának, Rajnai Juditnak, Magyar Erzsébetnek és Szarka Emesének a kedves bátorító beszélgetéseinkért, valamint Mészáros Györgynek a házi védés alkalmával megfogalmazott segítő észrevételeiért.

Köszönöm férjem és tágabb családjaink tagjainak türelmét és segítő szeretetét, barátnőim Földesi Erika és Körtvélyes Zsuzsanna módszertani, illetve stilisztikai javaslatait.

Végül, és legfőképpen köszönöm a kutatásban résztvevő iskola vezetésének – Földes Csilla igazgatónő, Czető Mónika, Postás Beáta és Rábai Erika pedagógusok –, munkatársaik, tanulóik és azok szüleinek bizalmát, akik vállalták, hogy együtt dolgoznak velem az iskola inkluzívabbá tételén, ezáltal rám merték bízni szakmai álmaikat és iskolájuk fejlesztését az elmúlt öt évben.

1. A KUTATÁS HÁTTERE

1.1. A kutatás témája

„Induljunk el,
és legyünk mi magunk a változás,
amit látni akarunk a világban” (Gandhi)

A dolgozat címében található „inkluzív iskolák fejlesztése” témamegjelölés két, egyenként is viszonylag új pedagógiai kutatási területet kapcsol össze: az inkluzív nevelés és az iskolafejlesztés témakörét. E két kutatási terület újdonsága azonban azok értelmezését is szükségessé teszi.

Az inkluzív nevelés három, egyre szélesebb körűvé váló szinten jelent meg az oktatásügyben: az inkluzív iskola mozgalmának szintjén, a globális szervezetek nemzetközi szakpolitikájának szintjén és az Európai Unió szociálpolitikájának alapelemeként.

Az inklúzió fogalma már a '80-as évek végétől jelen volt az oktatás világában, és elsőként egy kanadai inklúziós akciótervben körvonalazódott (*O'Brien és Forest*, 1989). Szükségességét az integrált neveléssel kapcsolatos kritikák vetették fel. Az integrációnak az egyes egyént középpontba állító megközelítése mellett megjelent tehát a többségi iskolai környezetre, mint rendszerre fókuszáló inkluzív szemlélet (*Csányi és Perlusz*, 2001). Az akcióterv, és általa az inkluzív iskola koncepciója, a fogyatékos emberek emancipációs mozgalmaihoz kapcsolódó szakmai és érdekvédelmi kezdeményezésként született meg.

Emellett az oktatásügy globalizációs folyamataival párhuzamosan erősödött meg az inkluzív nevelés koncepciójának globalizálódása is (*Pijl et al.*, 1997). A globalizáció mérőöldköve az UNESCO Salamancai nyilatkozata és akcióterve (1994), amelynek célja az egyes oktatáspolitikai rendszerek átalakítása az inkluzív nevelés irányába. A nyilatkozat szerint ezek az inkluzív iskolák egy befogadó iskolarendszer részei, ezáltal pedig a szociális inklúzió, és ennek kiteljesedésével a befogadó társadalom kialakulásának előfeltételei. Az inkluzív iskola emancipatorikus és szakmai koncepciója, valamint a társadalmi inklúzió szakmapolitikai aspektusai egyaránt értelmezési keretet biztosítanak az inkluzív nevelés számára.

A lisszaboni folyamat a társadalmi inklúziót az európai szociálpolitika, ezáltal pedig az oktatáspolitikai középpontjába emelte. Ennek köszönhetően az oktatás inkluzív irányultságú fejlesztése az ezredfordulótól kezdve európai szintű támogatást kapott. Ezek a folyamatok Magyarországot az EU csatlakozás után érték el, tehát 2004 után indultak el azok a hazai közoktatási fejlesztések, amelyek közoktatási, helyi és iskolai szinten is inklúziós fejlesztési folyamatokat indukáltak.

Az inkluzív iskolák fejlesztésének értelmezése korántsem annyira szétszabdalt, mint a társadalmi inklúzió vagy az inkluzív nevelés értelmezései. A kanadai inklúziós akcióterv által inspirált „angol iskola” volt legnagyobb hatással a globalizálódó iskoláigyre, amely iskolafejlesztési koncepcióját az *Inklúziós index* iskolafejlesztési programban foglalta össze. Ennek megfelelően az iskola belső rendszerében az inklúzió az intézmény, mint

tanulási tér, és mint szociális tér folyamataiban való részvétel arányának növelését és a kirekesztés mértékének csökkentését jelenti. Az inklúzió tehát egy folyamat, amelynek támogatását tűzi ki az iskolafejlesztési program (*Booth és Ainscow, 2009; Ainscow, 2002*).

Az „Inklúziós index” olyan indikátorrendszert tartalmaz, amely segíti az iskolákat az inkluzív nevelés helyi megvalósulásának feltérképezésében, ezáltal irányt mutat az inkluzív nevelés iskolai továbbfejlesztése számára, illetve felajánl különböző tevékenységeket a fejlesztés ösztönzésére (*Booth és Ainscow, 2009*).

A kutatásban az Inklúziós index iskolafejlesztési program működésének első hazai tapasztalatait tártam fel. A vizsgálat során az akciókutatás metodológiáját használtam, amely a pedagógiai kutatások folyamata tekintetében egy, az utóbbi években újrafelfedezett módszeregyesítés. Partecipatív kutatási módszer, amely résztvevő jellegéből adódóan a pedagógia tudományának és gyakorlatának új viszonyrendszerét tárja fel. Az elmélet és a gyakorlat kapcsolatának új értelmezésében új kérdések és válaszok szülehetnek meg egy olyan új kutatási területen, amely a pedagógia és más, annak munkaterületét segítő tudományok és gyakorlatok metszéspontjában található.

A kutatásban kifejezetten ennek a határterületi kérdésfelvetésnek egy neveléstudományi orientációjú megközelítésére törekszem. Nem társadalmi inklúziós folyamatokat vizsgállok, nem a gyógypedagógia „bio-pszicho-szociális” aspektusából, de nem is a disability studies, gender studies, ethnic studies vagy cultural studies emancipatorikus nézőpontjából indultam ki, bár ezek nyilvánvaló hatással vannak gondolkodásomra. Elsősorban a hazai közoktatási rendszer egy iskolájának belső világát kutattam, abban is az inklúziós iskolafejlesztés hatására elindított folyamatokat és azok eredményeit. Az iskola szintjét vizsgáltam, az iskolaközösség minden tagjának bevonására törekedve, egy kölcsönös diskurzus által indukált és kontrollált folyamatban.

Az integráció egyes tanulókat középpontba helyező szemlélete már sok tapasztalatot nyújtott az együttnevelés egy-egy aspektusáról. Ezek a különböző szempontok azonban nehezen állnak össze teljes képpé, vagyis az iskola egészének szempontjából értelmezhető szempontrendszeré. Mindez több olyan szakterület együttműködésének függvénye ugyanis, amelyek korábban nem rendelkeztek tapasztalatokkal ezen a téren (*Illyés, 2001*). Változást igényelt tehát a neveléstudomány, a gyógypedagógia és az iskola világa is a társadalmi inklúzió emancipatorikus szakmai és szakmapolitikai koncepciója alapján. A kutatásban ezen változások közül az iskola szintjén történő változási folyamatokat vizsgáltam. Dolgozatomban emellett az iskolai megvalósítás tapasztalatából kiindulva az inkluzív nevelés mélyebb megértésének elősegítésére törekszem.

1.2. A kutatás célja

Jelen kutatás akciókutatás, amelynek sajátossága, hogy egyszerre törekszik a fejlesztés (akció) megvalósítására és annak kutatására (*Elliott*, 2010).

„Az akciókutatás alapvető célja egy speciális, konkrét probléma közvetlen megoldása egy adott közegben. ... a változók széles körére, esetleg egy iskola egész tevékenységrendszerére kiterjed” (*Falus*, 1996, 28).

Ebben az esetben a megoldandó „probléma”, vagyis az akció célja az inkluzív nevelés fejlesztése az iskolában. Mivel a fejlesztés az Inklúziós index iskolafejlesztési program segítségével történt, a kutatás célja a program hazai közoktatási környezetben kiváltott hatásainak tanulmányozása.

A kutatásnak tudományos célja mellett társadalmi célja (social intent) is van, amely egy pedagógiai akciókutatás esetén különösen hangsúlyos (*McNiff és Whitehead*, 2009). A kutatónak ezért megkerülhetetlen feladata a kutatás részletes bemutatása előtt a célok feltárása, hiszen ezek befolyásolják az akciókutatásban lezajló cselekvéseket.

A neveléstudományban az elmélet és a gyakorlat viszonyára jellemző, hogy szakadék tátong a kutatás és az iskolai gyakorlat között (*Pine*, 2009). Az elmélet és a gyakorlat közötti szakadék áthidalásának igénye már a tudományelmélet oldaláról is felvetődött.

„A gyakorlatot mindig alábecsülik, és az indokoltnál kevesebbet elemzik, holott megértése nagy elméleti szakértelmet kíván, paradox módon sokkal többet, mint egy elmélet megértése. Nem szabad a gyakorlatról csupán logikai úton képet alkotnunk. Csakhogy a gyakorlatnak megfelelő elmélet híján a tudósok nem feltétlenül tudják tevékenységük leírásába befektetni azt az elméletet, ami lehetővé tenné, hogy igazi tudás birtokába jussanak és juttassanak a gyakorlatról” (*Bourdieu*, 2005, 61).

Ennek a tudományelmélet felől felmerülő igénynek a pedagógusok oldaláról is egyre konkrétabb megfogalmazásai jelennek meg az akciókutatási metodológiával dolgozó „tanári akciókutatás” elméleteiben (*Pine*, 2009; *Altrichter és Posch*, 2007). A neveléstudományi kutatás és a nevelési gyakorlat inkonzisztenciájának okai között sorolják fel, hogy a tudomány nyelve távol áll a pedagógusoktól, a kutatások kevésbé ösztönzik őket a gyakorlatuk megváltoztatására, és az eredményeket kevésbé kommunikálják feléjük. A tudás intézményi elkülönülésének hatására a kutatásokra és a fejlesztésekre immár csupán a tudás disszeminációja jellemző. A pedagógusok a kutatók által kifejlesztett tudást csupán adaptálták és alkalmazták a gyakorlatban, esetleg ellenálltak annak. A pedagógusokat nem vonták be a kutatási kérdések megfogalmazásába, a kutatás tervezésébe és megvalósításába, csupán tárgyai voltak annak, egy „változó” szerepét játszották a kontrollált és irányított kutatásokban. A kutatók gyakran a kutatási módszertanhoz választottak kutatási kérdést, ahelyett, hogy megkérdézték volna a gyakorló pedagógusokat az őket foglalkoztató problémákról.

Kizárták az iskolákat és a közösségi szereplőket, emiatt gyakran előítéletes tudást közvetítettek, tovább marginalizálva ezzel a már eleve marginális csoportokat. Így a pozitivisták kutatásokat a tanári akciókutatás egyes teoretikusai „gyarmatosító konstrukciók”-nak titulálják. E megközelítés feloldásának igénye kutatásmódszertani fordulathoz vezetett. Az új kutatásmódszertani paradigmának ezért már állást kell foglalniuk a rasszizmus, különbözőség, a méltányosság és a szociális igazságosság kérdéseiben ahhoz, hogy mélyebben tudjanak hatni a tanításra és tanulásra (*Pine*, 2009).

Ugyan a kutatómódszertani irodalom már nyitottá vált a feminista pozíció felé (Szabolcs, 2001), az etnikai csoportok pozíciója még kevésbé (Knoblauch, 2005), de a fogyatékoság felőli emancipatorikus megközelítés is éppen csak megjelent benne (Barnes, 2009; Marton és Könczei, 2009). A neveléstudomány számára pedig ezek az emancipatorikus kritikai megközelítések módszertani szempontból is nagyon tanulságosak, különösen a tanulói heterogenitás kezelésére vonatkozó pedagógiai elméletek és gyakorlatok fejlesztésében.

A jövő neveléstudományának kutatómódszertani támaszai éppen ezek a nevelési gyakorlat helyzeteinek értelmezésével, jobbításával foglalkozó, cselekvő kutatások lehetnek. Nem csupán az oktatás-nevelést filozófiai, szociológiai vagy pszichológiai aspektusból a kutatás tárgyává tevő, hanem a nevelési gyakorlat valóságával lényegükből adódóan szoros kapcsolatban álló neveléstudományi kutatások (Elliott, 2010, Stenhouse, 2010). Ezek lényegéhez hozzátartozik, hogy a pedagógusokat elkerülhetetlenül be kell vonni a kutatási folyamatba, és a kutatóknak kell igazodniuk a gyakorlati szakemberekhez, nem pedig fordítva. A pedagógusok bevonása a kutatás folyamatába nemcsak a folyamat kezdetén, a kérdésfelvetésben, de a kutatás teljes folyamatában megvalósulhat. Ezáltal a pedagógus maga is kutatóként, társkutatóként, sőt elméletalkotóként jelenhet meg (Stenhouse, 2010).

Az utóbbi évtizedek reformok által áthatott iskolai valóságában, a reformok következményeinek értékelésében egyre inkább hiányolják a pedagógusok hangját (Cohn és Kottkamp, 1992). Az akciókutatás metodológiájának jelentőségét éppen az adja, hogy ezt a hiányt pótolni tudja. Az akciókutatás célja, annak lényegileg pragmatikus megközelítésmódjából eredően, ugyanis „*hangot adni az embereknek*” az adott társadalmi kontextusban (Stringer, 1999, 2007). A neveléstudományi kutatásokban tehát a pedagógusok eddig alig hallható hangjának felerősítése válik céljá. Egy inkluzív nevelésről szóló kutatásban a szakemberek köre szélesebb, így az iskola munkatársai (tanítók, tanárok, pszichológusok, gyógypedagógusok, fejlesztő pedagógusok stb.) hangja erősödik fel elsősorban. Az akciókutatás közösségi és participatív jellege viszont még ezt a kört is tovább tágítja, hiszen alap gondolata szerint a kutatásban egyenrangú félként vesznek részt azok a személyek, vagy az a közösség, amelyre a kutatás irányul (Szokoloszy, 2004). Így a kutatás a tanulók és a szülők aktív bevonását is célozza.

Az akciókutatás kritikai megközelítése leginkább az „elnyomottak”, kirekesztettek hangját erősíti fel (Carr és Kemmis, 2010). Az inkluzív nevelés vonatkozásában az iskolán belüli kirekesztési folyamatokat kutatva több olyan csoport is megjelenhet, akiket a kirekesztés veszélye fenyeget. Egy iskola keretein belül ezeknek a sokszólamú igényeknek és szükségleteknek koordinálásban és az ezeknek megfelelő oktatásban nyújt segítséget az Inklúziós index iskolafejlesztési program. Támogathatja az iskolát abban, hogy az iskola közösségén belül is hallhatóvá váljon az „elnyomottak”, a kirekesztettek hangja. *Az inkluzív iskolafejlesztés akciókutatásának célja szerint tehát felerősíti az iskolaközösség tagjainak hangját az inkluzív nevelés fejlesztésének aspektusából, ugyanakkor az inklúzió szemléletének megfelelően az iskolán belül törekszik a különböző „hangok” összehangolására is, általa pedig a kirekesztési tendenciák csökkentésére és a befogadás támogatásának megerősítésére, valamint e folyamatok feltárására.*

1.3. A kutatás probléma- és kérdésköre

Az inkluzív nevelés témakörét a neveléstudomány és a gyógypedagógia oldaláról megközelítve egyes szerzők külön elméleti rendszerként 'inkluzív pedagógiaként' (Schnell és Sander, 2004; Réthy, 2004; Geiling és Hinz, 2005, Grubich et al., 2005), 'mindenki pedagógiájaként' (Némethné, 2009) vagy egyszerűen 'inklúzióként' (Schaffhauser, 2004) határozzák meg, esetleg a gyógypedagógia kibővítéseként értelmezik (Biewer, 2009).

Az erről szóló diskurzusok közepette a kutatás az inkluzív nevelésnek az Inklúziós index iskolafejlesztési programban kirajzolódó értelmezésre épít, az inklúzió szemléletének, programjának és gyakorlatának abban megfogalmazott egységére törekedve (Booth és Ainscow, 2009). A koncepciót a hazai közoktatás világában indukált hatásaival együtt vizsgálja, annak fényében, hogy kiállja-e az iskola falai között a megvalósulás próbáját (Perjés, 2003a).

A komprehenzív iskolafejlesztés tapasztalata alapján az iskolarendszeren belül a heterogén tanulóközösségek kialakításának céljával kapcsolatban többféle ellenérdekltség és érdektelenség húzódik meg az önkormányzatok, az országos politika valamint a pedagógusok részéről. Az iskolafejlesztés lentről felfelé (bottom up) irányuló változtatási folyamatainak résztvevői számára a társadalom felsőbb szintjeinek támogatása mutatkozik hiányosnak, a fentről induló (top down) iskolafejlesztésekről szóló beszámolók pedig a résztvevők érdektelenségéről panaszkodnak (Németh, 2006; Nahalka, 2010a).

2004-től kezdődően az Európai Unió új társadalmi viszonyrendszerében az inklúziós közösségi célkitűzések oldani kezdték a politikai oldal közömbösségét. Az alapvetően szociálpolitikai célkitűzések elérték az oktatás világát is. Az új fejlesztési programok új lehetőségeket, és egyúttal új akadályozó tényezőket is hoztak magukkal. *Az inkluzív iskolafejlesztés lehetőségei és határai alkotják a kutatás problémakörét, ezen (oktatás)politikai kontextusban.*

A kutatás tehát az Inklúziós index iskolafejlesztési program első hazai akciókutatásának folyamatát és eredményeit mutatja be, amellyel arra az alapkérdésre keresem a választ, *hogyan változik az „Inklúziós index” hatására egy hazai általános iskola.*

A részkérdések ennek a változási folyamatnak egyes aspektusait ragadják meg.

- Hogyan befolyásolja az „Inklúziós index” alkalmazása az iskola munkatársainak szemléletét?
- Hogyan hat egymásra a szemlélet, a program és a gyakorlat a fejlesztés során?
- Hogyan értelmezik a szülők és a tanulók az inklúzió fejlődését az iskolában?
- Milyen akadályok merülnek fel az inklúzió megvalósítása során, ugyanakkor milyen erőforrások mozgósíthatók az iskolában az inklúzió fejlesztése érdekében?

Az iskola változása az iskolafejlesztők változásával is együtt járhat. Mivel ezek egyike én magam voltam, saját szerepfelfogásom változása is a kutatás tárgyát képezi, éppúgy, mint kutatótársaim szerepeinek változásai (McNiff és Whitehead, 2009). Ennek megfelelően a kutatási kérdések közé sorolom azt is, *mit tanultam saját szerepeim és kutatótársaim szerepeinek tapasztalatából.*

2. A KUTATÁS ELMÉLETI KERETEI

2.1. A kutatás ontológiája

A kutatás ontológiája egy társadalomtudományi kutatásban a kutatás lehetséges tárgyaira, illetve azoknak más „tárgyakkal”, vagyis a környezetükkel való kapcsolatára vonatkozó alapvető kérdésekre nyújt választ. Abban a kérdésben készleti állásfoglalásra a kutatót, hogy milyen természetűek a jelenségek, vagy a társadalmi valóság, amelyet kutatni szeretne (Mason, 2005).

Kutatásom ontológiája leginkább a *konstruktivizmus* felé mutat: „A szociális valóságot szociális és kommunikatív kialakult struktúrák eredményeként értelmezi, amelyek jelentésmintázatokban, diskurzusokban, szociális reprezentációkban és cselekvési struktúrákban fejlődnek ki” (Kardorff, 2005, 244). A konstruktivista ontológia a valóság reflexív és folyamat jellegét az érdekeltek különböző szerepeinek és pozícióinak szempontjából ábrázolja. A tudományos magyarázat így maga is a szociális valóság rekonstruktív feltárásának és konstrukciójának részévé válik.

A kutatás társadalmi valóságaként létezőnek tekintem egy iskola fejlesztési folyamatait, és az Inklúziós index program bevezetése által elindított fejlesztési folyamatokat vizsgálom. Kutatásom ontológiai komponensei közé az iskolaközösség és egyes tagjainak szemlélete, iskolafejlesztési programja és gyakorlata, valamint az iskolafejlesztői tevékenység tartoznak. Közös célkitűzéseinket, azok megvalósítása közben szerzett tapasztalatainkat és reflexióinkat, ezeken keresztül pedig magukat a fejlesztési folyamatokat tárom fel.

Az akciókutatás azonban eltér egy hagyományos interpretivista kutatástól, hiszen nem csupán passzív leírásról, de aktív változások ösztönzéséről szól. Az akciókutatás *kritikai* megközelítése szerint az elmélet és gyakorlat, a szándék és cselekvés (akció) társadalmi konstrukciók, amelyek történetileg beágyazottak. Az egyéni szándékoknak és akcióknak is megvan a maguk jelentősége a társadalmi és történeti kontextusban, ugyanakkor hozzájárulnak annak átalakításához. Az elmélet és a gyakorlat, illetve az egyén és a társadalom kettős dialektikája jelenti az akciókutatás lelkét. Az akciókutatás felismeri, hogy a szándék és a cselekvés az egyes szituációkból ered, ugyanakkor azokat a szituációkat változtatja meg a gyakorlat átalakításával, amelyekben azok kialakultak, és azt a megértési folyamatot, amely annak jelentőségét vizsgálja. Ez tartalmazza az egyén cselekvésének, értelmezéseinek és helyzetének átalakítását, és a csoportos interakciók által közösen konstruált cselekvések, értelmezések és helyzetek átalakítását is (Carr és Kemmis, 2010). Így az akciókutatás nem tudja elvetni a pozitivisták szemléletét, dialektikusan megjeleníti a racionalista nézetet is, mint ami a társadalmi valóságban konstruált és a történetbe ágyazott.

A megértés és a változtatás egymásba fonódó kettős céljával a szándékolt változás résztvevő kutatása a *pragmatizmus* elméletéből eredően cselekvő módon közelít a problémák megoldásához, amelynek során céljainak megfelelően választ a kutató a pozitivisták és az értelmező megközelítésmód közül. A pragmatista kutatás a „mi világunkról” beszél és nem általában a „világról”, mert ugyan a világ létezik önmagában,

de a megismerés nem lehet független a megismerőtől, hiszen az emberi elmében történik (Reason, 2003).

Kutatásomban a változás és a szociális konstrukciók újraalkotása révén válnak láthatóvá egyes fejlesztő- és hatásmechanizmusok, amelyek által bepillantást nyerhetünk a *szociális változás mikrostruktúráiba és feltételeibe* (Flick, 2005). Kutatásom tehát az iskola inkluzív irányultságában mutat fel olyan mikrostrukturális változási folyamatokat, amelyek más kutatási módszerekkel nehezen vagy egyáltalán nem lennének feltárhatóak.

2.2. A kutatás episztemológiája

A kutatás episztemológiája a kutatót abban a kérdésben készíti állásfoglalásra, hogy a kutatásban mi tekinthető az általa vizsgált jelenségek vagy a társadalmi valóság kapcsán ténynek vagy tudásnak, illetve hogyan válik azzá (Mason, 2005; McNiff és Whitehead, 2009). Tárgyalja az evidenciák és a tudás természetét illető kérdéseket, olyan szabályokat, törvényszerűségeket tár fel, amelyek alapján eldönthetjük, hogy az adott társadalmi jelenségről tudhatunk-e és ez a tudás demonstrálható-e (Mason, 2005).

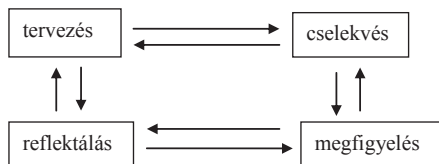
Kutatásom elméleti kereteit az inkluzív nevelés elmélete, szorosabban véve az Inklúziós index iskolafejlesztési program nyújtja, amely a gyakorlatba való átültetés révén gyakorlati tudáselemeket generál. E tudáselemek a kutatás révén kerülnek vissza az elméletbe, egy körkörös tanulási folyamat részeként.

A gyakorlat és a tapasztalatszerzés „eszköze”, ahogy Polányi megfogalmazza, az ember „mert mint emberi lények óhatatlanul egy önmagunkban lévő centrumból nézzük a világegyetemet...”. A tudás tehát nem választható el a megismerő személyétől, nem vizsgálhatjuk a tudás létrejöttének folyamatát a megismerő személyének vizsgálata nélkül (Újlaki, 1992). A megismerés így mindig személyes és individuális jellegű. A személyes tudás Polányi elméletében lehet explicit (szavakban vagy formalizált jelrendszerekben kinyilvánítható, leírható, átadható) és lehet implicit (rejtett, hallgatólagos, tacit) tudás is. Az implicit tudás személyes tapasztalatokban gyökerezik, és kimondatlan. Legalábbis még kimondatlan, de átalakulhat explicitté is, hasonlóképpen, ahogy az explicit tudás is válhat implicitté.

A kutatásban a kezdeti explicit tudást elsősorban az Inklúziós index útmutatójában megfogalmazott inklúziós szemlélet és program jelentette (Booth és Ainscow, 2009), amely megismerhető, és amelynek megismerése és megismertetése is része a folyamatnak. A kutatás azonban nem erre a megismerési folyamatra irányul. Sokkal inkább az ez által generált implicit tudásra, amely azokban keletkezik, akik részt vettek ennek a gyakorlatba való átültetésében. Ebben a folyamatban fejlesztőként magam is részt vettem, pedagógusok, segítő szakemberek, tanulók és szülők széles körével együtt. Implicit tudásunk a gyakorlati tapasztalataink reflexióiban formálódott folyamatos diskurzus keretében vált explicitté, mint az iskolaközösség egyes tagjainak személyes elmélete az inkluzív iskoláról, illetve annak fejlesztéséről. Ezek a személyes tudások az intézményen belüli széles körű participáción alapuló, céltudatos fejlesztési folyamat eredményeként érnek össze.

Az akciókutatás önreflektív körének lényegi episztemológiai jellemzője a retrospektív (visszatekintő) megértés és a prospektív (előretekintő) akció összeegyeztethetőségének kérdése. Az akciókutatás ezért más episztemológiát igényel, mint a pozitivista és az értelmező megközelítések. A pozitivista kutatás előzetes tudás és múltbeli események alapján von le törvényszerű következtetéseket, ennek ellenőrzésére kontrollált módon avatkozik be a jelenbe, és így befolyásolja a jövő tevékenységét. Az értelmező kutatás egy korábban megfigyelt helyzet későbbi megértésére törekszik, a gyakorlati döntési kontextusban részt vevő személy értelmezésére építve. Az akciókutatás egyaránt tartalmazza a kontrollált beavatkozás és a gyakorlati döntési kontextus momentumait az önreflektív spirál modelljében, amely a kontrollált beavatkozásokból és gyakorlati döntésekből felépülő programként alakult ki, és olyan egyének vagy csoportok irányítják, akik nem csak a megértés, de a változtatás igényével is fellépnek (Carr és Kemmis, 2010).

Az akciókutatás mind a négy momentuma (tervezés, cselekvés, megfigyelés, reflektálás) a retrospektív megértés és a prospektív akciók feszültségben áll, egyszerre tekint vissza és előre. A tervezés előre mutat az akciók felé, de visszatekint a korábbi reflexiókra. Az akciók lényegileg kockázatvállalók, valamennyire mindig bizonytalan talajon állnak, de visszatekintenek a korábbi reflexiókra és az arra épülő tervekre, ugyanakkor ezek megfigyelése alapján új reflexiók keletkeznek. A megfigyelés visszatekint az akciókra, és előretekint a reflexiók felé. A reflexiók pedig visszaneznek a korábbi akciókra és megalapozzák az új terveket. Az önreflektív spirál összekapcsolja a múlt rekonstruálását a konkrét és halaszthatatlan jövő akciók általi konstruálásával (Carr és Kemmis, 2010).



1. ábra Az akciókutatás prospektív akciói és retrospektív megértési folyamatai (Carr és Kemmis, 2010)

A reflektív megértési folyamatok episztemológiájának témakörében a dedukció és az indukcio megismerési útjai mellé a pragmatizmus elmélete vezette be az abdukció és a retrodukció megismerési stratégiáit (Sántha, 2008b, 2011; Reichertz, 2005). Az abdukciót logikai, szemiotikai fogalomként, érvelésfajtaként, jelentéstudajdonító logikai módszerként, az indukciótól és a dedukciótól eltérő érvelésmódként értelmezi Sántha (2008a; 2011). Az abdukció során valamilyen ismert eredmény vagy jelenség ismeretlen okára következtethetünk, körkörös visszacsatolások folyamatában bizonyítva állításunk igazát. Ebben a folyamatban elméletünk lépésről lépésre konstruálódik és rekonstruálódik (Reichertz, 2005).

Akkor érdemes az abdukcióhoz fordulni, ha a megfigyelt jelenségek kapcsán – például azok rendkívüli komplexitása miatt – nem vonhatunk le egyértelmű következtetéseket. Az egyértelmű következtetéshez szükséges lenne még valamilyen már ismert szabály

alkalmazása is, amelynek segítségével a következtetés történik. Ennek hiányában az abduktív következtetések csak valószínűsítik igazukat, nem hordozhatnak végső bizonyosságot. Ennek ellenére hozzájárulhatnak az elméletalkotáshoz, de értékelésük csak a kontextus figyelembevételével történhet, a megértési folyamat bemutatásával.

A klasszikusnak nevezhető kutatási stratégiák által megismert eredmények igazak vagy hamisak lehetnek, az abduktív következtetések azonban nem egyértelműen. Az általuk kidolgozott elméleti modellek a modális logika irányelveinek megfelelően inkább a „lehetséges”, „lehetetlen”, „szükségszerű” és „esetleges” modális kifejezések egyikével illelhetők (Sántha, 2008a; 2011).

Az abdukciónak mellett a retrodukciónak is megjelenik a kutatási folyamatban, amely visszavezetésként, „szándékos, javítás céljából történő visszalépés”-ként értelmezhető¹. Az abdukciónak és a retrodukciónak közötti alapvető különbség az, hogy az abdukciónak több irányba „elvezet” a kutatási jelenségtől, míg a retrodukciónak szándékosan „visszavezet” ahhoz, lehetőséget nyújtva a korrekcióra, a meglévő elmélet újragondolására (Sántha, 2011).

Az abduktív kutatási stratégia szerint a kutatás különböző tevékenységeiben alkalmazhatók a különböző kutatási logikák. A feltárás induktív vagy abduktív módon történhet, a „dedukciónak és a retrodukciónak nagyfokú aktivitást mutat a magyarázatnál, míg az előrelátás az induktív és deduktív stratégiánál erős” (Sántha, 2011, 100). A kutatási folyamatban betöltött szerepük szerint az egyes kutatások kérdésfelvetéseinek mentén választhat a kutató ezen stratégiák közül. Az adatokból folyamatosan fejlődő elmélet, a ciklikusság, valamint az indukció, abdukciónak (és a dedukciónak, sőt retrodukciónak) váltakozó mozgása vezet az abduktív kutatási gyakorlathoz a pragmatikus kutatási logika szerint. Az abdukciónak és retrodukciónak stratégia jól kiegészíti a deduktív stratégia újraigazoló és az induktív stratégia elméletalkotó jellegét, amennyiben az ezek által nem magyarázható jelenségek elméleti modellek alá sorolásához tesz hipotetikus kijelentéseket. Ezek értékelésénél azonban figyelembe kell venni, hogy a folyamat dinamizmusa miatt az így kidolgozott elméleti modellek nem lezárt elméleti konstrukciók. A pragmatizmusra támaszkodva a kutatás mellett hogy a gyakorlat fejlesztésével is foglalkozik, annyiban járul hozzá a tudomány fejlődéséhez, amennyiben képes olyan új elméletek kidolgozására, amelyek a gyakorlatra tudnak hatni, illetve amennyiben lehetővé teszi új problémák feltárását, amelyek helyi megoldásai a kutatás elméletalkotási folyamatainak hatására átvihetők más iskolák gyakorlatába is.

Az akciókutatást tudományos kutatássá a tudás gyakorlati szakemberek általi, önkritikus közösségben történő szisztematikus továbbfejlesztése teszi. Az akciókutatás nem áll meg a személyes tudások explicitté tételének szintjén, egy „nyílt kommunikációs térben”, „demokratikus dialógusokon” keresztül segíti a kutatóközösség kialakulását (Reason, 2003). A személyes tudások a deliberációs² folyamatok során válnak közös tudássá. Ennek megfelelően az akciókutatás egy deliberatív szociális folyamat (Carr és Kemmis, 2010). Az akciókutatás eredményeként tehát az inkluzív iskolafejlesztés olyan rétegei tárulnak fel,

¹ A kettő közötti különbséget többféleképpen értelmezik a kutatók. A két kutatási logika szinonimaként való kezelésére, egymást kiegészítő voltára és különbözőként való bemutatására is van példa.

² A *deliberáció* jelentése „eszmecsereit magában foglaló”. Fishkin meghatározása szerint „Szemről szembeni beszélgetés, amelyben a résztvevők szándékoltan vetnek fel és beszélnek meg egymással versengő érveket, hogy ítéletet mondhassanak egy adott probléma különböző megoldásaira” (Hermann, 2005, 1).

amelyek eddig implicit tudásként talán egyesek tapasztalati mezőjében megtalálhatóak voltak, de amelyek a pedagógia elmélete számára korábban nem voltak hozzáférhetőek.

A kutatás tehát olyan elméleti és gyakorlati szinten születő személyes tudásokat tár fel, amelyek a retrospektív megértés és a prospektív akciók egymásra hatásának reflexiós folyamataiban formálódnak, és a deliberációs folyamat eszmecseréiben válnak közös tudássá.

2.3. A kutatás metodológiai keretei

A változás kutatásának legalkalmasabb metodológiai keretét az akciókutatás biztosítja. Lewin azért dolgozta ki 1944-től, hogy megragadhasa a csoport, mint önállóan szerveződő egység (erőmező) fejlődését (Lewin, 2010). Az akciókutatás a pragmatikus tanulásméлет tradíciójából nőtt ki, mint reflektív, problémamegoldó folyamat. Lewinnak azon megfigyeléséből indul ki, amely szerint, ha az emberek aktívan bevonódnak a döntéshozatalba, sokkal szívesebben vesznek részt annak megvalósításában is.

Az akciókutatást Lewin kutatási módszernek tartotta, de esetenként pedig már a kutatási paradigmák magaslatára is tör (Pine, 2009). A hazai pedagógiai kutatómódszertan az akciókutatást egységes kutatási metodológiaként mutatja be (Falus, 1996; Szabolcs, 2001).

Az akciókutatás fejlődése következtében azonban ma már akár az akciókutatások családjáról is beszélhetünk, amely az utóbbi években jelentősen bővült (Altrichter és Posch, 2008; Kemmis és McTaggart, 2010). Neveléstudományi szempontból a lewini első generációs akciókutatások az USA-ban a '40-es, '50-es években elsősorban a pozitívista terminológiában helyezték el az akciókutatást (Lewin, 1958). A második generációs akciókutatások Angliában a '60-as évek végétől jelentek meg a szervezetfejlesztéssel és a „tanár, mint kutató mozgalommal” (Teacher-as-Researcher Movement) összefüggésben (Elliot, 2010). A harmadik generációban a '80-as évektől a kritikai szempontok (Carr és Kemmis, 2010) és a résztvevő akciókutatás (participatory action research) erősödött meg az ausztrál kutatóknak köszönhetően. A negyedik generációs akciókutatások pedig egyesítették azokat a résztvevő akciókutatással. Jelen kutatás inkább a negyedik generációs akciókutatásokhoz áll közel, annak kritikai és résztvevő jellegét egyaránt megjelenítve.

Altrichter és Posch (2008) azokat a kutatásokat tekintik az akciókutatás családjába tartozónak, amelyekre jellemző a kutatás és a fejlesztés módszertanilag nem elválasztott *kettős célkitűzése*. Az érintettek *kutatótárs*ként jelennek meg az akciókutatásban, amely a résztvevők között nyitott és egyenrangú kommunikációt igényel a kutatás demokratizálása érdekében. Az akciókutatás a megismerés és a kutatás perspektíváját különböző személyek, módszerek vagy helyzetek *alternatív perspektíváinak* bevonásával igyekszik igazságossá tenni. A társadalmi valóságba való beavatkozás javító célzata miatt *nem értéksemleges*. Az egyéni kutatást egy *szakmai közösség* diskurzusába helyezi; olyan *empirikus kutatási stratégia*, amelynek erőssége a fejlesztési folyamatok kísérésében, reflexiójában és irányítottságában rejlik egy komplex valós szituáción belül, bár ennek érdekében alkalmazhat kvalitatív és kvantitatív módszereket is. Az akciókutatást tehát más kutatási stratégiáktól leginkább az különbözteti meg, hogy az a „kutatási és fejlesztési

szempontok hosszú távú iteratív kapcsolata és összefüggésbe állítása egy és ugyanazon projekten belül” (Altrichter és Posch, 2008, 77).

A kutatás és a fejlesztés ismétlődő, sőt kölcsönösen egymásra ható folyamatai új lehetőségeket nyitnak a gyakorlat és a tudományos megismerés számára is. A „hagyományos” pozitívista kutatási stratégiák válaszai ugyanis akkor használhatók leginkább, ha általános válaszok adhatók egy problémára, ha lehetséges a gyakorlaton túli elméletalkotás, amely továbbképzéssel közvetíthető, illetve ha azt a gyakorlati szakemberek megfelelően alkalmazzák, és ezáltal megoldják a problémáikat, vagyis az előre jól tervezhető, prognosztizálható helyzetekben. A pedagógusok szakmai mindennapjait – különösen az inkluzív nevelés területén – azonban nem kizárólag ilyen helyzetek jellemzik. A pedagógusi munka sok esetben nagyon komplex, instabilitás, érték- és érdekkonfliktusok által áthatott (Schön idézi Altrichter és Posch, 2008). Éppen ezért van szükség gyakorlati akció- és reflexiómódokra, amelyeket az akciókutatók gyakorlati-szakmai kulcsszereplőként vizsgálnak. A gyakorlati szakemberek ezt a gyakorlati-szakmai akció- és reflexiómódot az akciókutatás segítségével tanulják meg. Így az akciókutatás gyakorlata társadalmi szükségletet elégít ki, a fejlődés kutatásának egyre erősödő szükségletét, amely az akciókutatás módszertani alapjainak újrafelfedezésére ösztönöz (Altrichter és Posch, 2008).

Jelen kutatásra leginkább az akciókutatás következő irányzatai hatottak: a résztvevő akciókutatás (participative action research, PAR), a közösségalapú akciókutatás (community-based action research, CBAR) és az élő elmélet megközelítés (living theory approach, LTA). Ezen elméletek egymástól teljesen nem elkülöníthetőek, leginkább hangsúlyaikban különböznek egymástól attól függően, hogy az akció vagy a kutatás dominál-e inkább, továbbá, hogy a folyamatban kire terjed ki, hová helyeződik az akciókutatás hangsúlya, illetve milyen a kutató és a kutatásban résztvevők szerepmegosztása.

	<i>Hatókör</i>	<i>Akció</i>	<i>Kutatás</i>	<i>Folyamat</i>	<i>Kutató</i>	<i>Résztvevő</i>
PAR	közösség, csoport minden (releváns) tagja	hangsúlyos, beavatkozás, fejlesztés	nem végcél hanem a cselekvés eszköze	akciót kutatja, megváltoztatja, újra kutatja	háttérben, facilitátor tanuló	aktív, kutatótárs
CBAR	közösség minden (releváns) tagja	hangsúlyos, transzformáció	értelmező, dialogikus kommunikáció	megnéz-gondolkodik- cselekszik	facilitátor látható, kevésbé irányít	résztvevők kutatása, általuk és értük
LTA	egyéni „self study” önmaga tanulmányozása, élő „én”	tanítási gyakorlat, „Hogyan fejlesztem amit teszek?”	cél: nevelési elmélet alkotása	megfigyelés leírás, tervezés, cselekvés, reflektálás módosítás köre	részrtvevő = kutató	

2. ábra Az akciókutatás típusai (Stringer, 1999; Reason, 2001; Whitehead, 1989; McNiff, 2002)

Jelen kutatás egyrészt az iskolaközösség minden tagja felé nyitott, de az akciókutató saját szerepére is vonatkozik. Az akciók, mint fejlesztési, változási folyamatok nyernek jelentőséget, amelyek kutatása dialógikus kommunikáció segítségével történő közös értelmezési folyamatban zajlik. Az akciók és a kutatás egymással szoros egységben jelennek meg, amelyben egymásra ható körkörös fejlesztési folyamatokat ösztönöznek. Az akciókutató szerepe facilitátorszerep, amely a teljes iskolaközösség számára kevésbé látható, közvetlenül leginkább a tantestület és az iskolai folyamatot koordináló csoport számára elérhető, és annak a fejlesztést irányító feladatkörében vesz részt közvetlenül. A kutatás résztvevői pedig egyben a kutató társai is, akik által, és akikért történik a kutatás.

2.4. A kutatás mögött álló értékek

Az akciókutatás mint kutatási metodológia normatív szempontból vállaltan értéktelített. Az akciók fejlesztő irányultsága ugyanis a társadalmi valóságba történő beavatkozás javító célzata miatt nem is lehetne értéksemleges. Ez különösen alkalmassá teszi az akciókutatást a neveléstudományi kutatás számára, hiszen a neveléstudomány alapvetése szerint a nevelés lényegi eleme az értékközvetítés, értékteremtés (*Bábosik*, 1999). Az egyes pedagógiai értékképzetek tartalmi sokféleségében pedig az inkluzív nevelés maga is értékként tételezhető. Így tehát a kutatás módszere és a kutatás elmélete egyaránt értéktelített.

Az akciókutatás a demokrácia olyan értékeit jeleníti meg, mint a transzparencia, a részvétel, az akarat szabadsága, a szociális felelősség, az őszinteség és a humanisztikus perspektíva (*Guba és Lincoln* idézi *Kardorff*, 2005). A résztvevő és a közösségi akciókutatásban a demokrácia értéktételezése különösen hangsúlyozza egyrészt a kutatásban való széles körű részvételt, amely minden lehetséges résztvevő bevonására törekszik, biztosítva egyúttal szabadságukat is a kutatási folyamatban. Másrészt kiemeli a közösség morális jelentőségét, amelyben a dialógikus kommunikáció segítségével teremthető viszonyokat, és törekszik a félreértések, félreértelmezések tisztázására és a konstruktív helyzetelemzésre, emellett értéknek tekinti az akciókutatásban a decentralizációt, a deregulációt és a kooperativitást is (*Stringer*, 1999).

Az akciókutatás által kiemelt értékek mellett a kutatás témája, az inkluzív nevelés is értéktelített koncepció. Az inkluzív nevelés mögött álló értékek többféle értékcsoporthoz tartoznak, sőt változó összetételt mutatnak. Az „angol iskola” egy korábbi inkluzív neveléshez kapcsolódó értékrendszere az egyenlőség, a részvétel, a jogok, a közösség, a környék, a tolerancia és a fenntarthatóság értékeit emeli ki (*Booth*, 2003). A német elméletalkotók az integráció-inklúzió fogalmaival a demokrácia és a humanizmus értékeit (*Feuser*, 2002), illetve az esélyegyenlőség, a szolidaritás, az alapvető jogok, az emberi jogok és az emberi méltóság értéktételezéseit kapcsolják össze (*Liesen*, 2006). Az Inklúziós index első két kiadása az inklúziót önmagában tekintette értéknek és az inkluzív szemlélet egyik aspektusaként jelenítette meg (*Booth és Ainscow*, 2000; 2002). A harmadik átdolgozott kiadás emellett külön kiemeli az egyes értékelemeket, mint a fejlesztési akciók iránymutatóját és ösztönzőjét. Az inkluzív értékeket különböző szinteken határozza meg,

mint alapvető értékeket, viszonyulásokat és szellemiséget. Az alapvető értékekhez sorolja az egyenlőséget, a jogokat, a részvételt, a közösséget, a fenntarthatóságot. Az emberi viszonyokban értékesnek tartja a különbözőség elfogadását, az erőszakmentességet, a bizalmat, a könyörületet, a tisztességet és a bátorságot. A szellemiség vonatkozásában pedig az öröm, a szeretet, a remény és a szépség jelenik meg (*Booth és Ainscow, 2011*).

Az inkluzív nevelés szorosabban vett értékelei közül több megegyezik az akciókutatást is átható értékekkel, amely a kutatás módszere és tartalma közötti összhangot növeli. A közös elemek közé tartozik a részvétel és a közösség, mint érték. E kettő közül a közösség, mint nevelési érték a kooperációt és a másokért érzett felelősség megteremtését is magában foglalja az iskolán belül és annak környezetében. A másik közös érték a részvétel. Míg a közösségformálás és annak elemei könnyen értelmezhetők a nevelési értékek között, addig a részvétel valójában szokatlan aspektus a hazai neveléstudomány számára.

A részvétel fogalma a politika, a gazdaság, a menedzsment vagy akár a gender studies kutatási területein is megjelenik, a pedagógia számára pedig elsősorban az inkluzív neveléssel kapcsolatban válik jelentőssé (*Schiffer, 2011*).

A közösségi vagy állampolgári részvétel a társadalmi változások kezdeményezése, a döntéshozás és megvalósítás folyamataiban nyer értelmet (*Arnstein, 1969*), és a részvétel fogalma kibővült a hatalommal való felruházás (empowerment) törekvésével is (*Rocha, 1997*). A hatalommal való felruházás (empowerment) során a hatalommal nem rendelkező személyek visszanyerik a saját sorsuk irányítása feletti hatalmukat, részt vesznek a közösség életében, beleszólnak annak döntéseibe, képviselik érdekeiket, felhívják a figyelmet az őket ért igazságtalanságokra, valamint hatást gyakorolnak saját és közösségük életére. Nem maradnak a szolgáltatások passzív igénybevevői, hanem megrendelőként aktívan bevonódnak a szolgáltatás tervezésébe, megvalósításába és értékelésébe is. A szolgáltatás szervezőjének szerepe pedig a segítő szerep felől elmozdul a koordináló, facilitáló szerepkör felé, amely során támogatást nyújt a szolgáltatást igénybe vevő számára, hogy ő maga is képessé váljon az adott tevékenységre, saját életének „szakértője” maradjon, aki kompetens a saját érdekei felismerésében.

Az iskolában mindez azt jelenti, hogy a tanulók lehetőséget kapnak az iskolai, sőt a saját közösségük és tanuláskuk szervezésével kapcsolatos döntési folyamatokba való bevonódásra. Az inkluzív nevelés vonatkozásában tehát részvétel alatt

„... a másokkal közös tanulást értjük, együttműködést, mely közös tanulási tapasztalatokat biztosít. A részvétel a tanulásba való aktív bekapcsolódást jelenti, és véleménynyilvánítást arról, milyen is a tanítás. Mélyebb értelemben mindenkinek önmagáért történő elismeréséről, elfogadásáról és értékeléséről van szó.” (*Booth és Ainscow, 2009, 11*)

A közös tanulási folyamatban való részvétel megvalósítása pedig az inkluzív nevelés fő célja. Ezen célkitűzés, mint érték biztosítja tehát a kutatás azon ösztönzőjét, amely alapvetően irányt mutat az inkluzív nevelés megvalósítása és fejlesztése számára a kutatás során.

2.5. Az Inklúziós index iskolafejlesztési program, mint a kutatás kerete

A kutatás keretét biztosító Inklúziós index iskolafejlesztési program (a továbbiakban röviden: Index), olyan iskolai önértékelési rendszert tartalmaz, amely megalapozza az iskolafejlesztést, ugyanakkor meghatározza a fejlesztés menetét is. Mindez az akciókutatás keretein belül az egyes kutatási momentumok követésének rendszerét is biztosítja és így a kutatás menetét is meghatározza.

Az Index mint önértékelési indikátorrendszer, amely az inklúzió szempontrendszerét foglalja össze, több hazai és külföldi előzményre is visszatekinthet. Ezek olyan inkluzív nevelést megragadó szempontsorok, amelyeket pedagógiai kutatók, szakértők és érintettek együtt alakítottak ki. Hasonló hazai szempontsor is készült, amelynek alappillére az inklúzió minőségként történő értelmezése: „az inkluzív iskola minden gyermek számára jó iskola, azaz minőségi iskola” (Réthy, 2002, 321). Számos hasonló, az inklúzió minőségét meghatározó szempontrendszer készült azonban világszerte.

Az első ilyen „indexet” az integráció fejlesztésének vizsgálata során az ausztráliai Maquarie Egyetemen kutatási célból fejlesztették, mint „Integrációs indexet” (Ainscow, 1999). Ez egy olyan szempontrendszert tartalmazott, amely a tanulók integráltságának minőségét kívánta jelezni. Három külön fejezete volt: I. az integrált tanulás indexe, II. a szociális integráció indexe, és III. a teljes integrációs index (együtt a két másik indexszel). A kutatás eredményeképpen a kutatók a gyerekek 63%-nál találták úgy, hogy nagyon jól integráltak minden tekintetben, a tanulás és a szociális folyamatok terén egyaránt. Következetesként azt javasolták, hogy fejlesszenek ki új indexeket, amelyek azonban tegyük majd lehetővé „az egyébként relatíve szubjektív ítéletek egy objektívebb megalapozottságát”. A tanulók iskolai integrációja sikerességének külső megítélésére azonban mások sem találtak objektív szempontokat, így a kutatások más irányban folytatódtak. Ezt az irányt a befogadás (inklúzió) célkitűzése határozta meg. Az integráció korábban elsősorban az asszimiláció jelenségének leírására szolgált, amelynek értelmében a kutatások elsősorban azt vizsgálták, hogy az egyedi gyermek be tudott-e illeszkedni egy már létező (nagyobb és változatlan) iskolai környezetbe. Az inklúzió értelmében, amely az iskolák szolgáltatásainak a tanulókhoz való adaptálását várja el, a kutatások hangsúlya is az *iskolák vizsgálatára* helyeződött át.

Így elsőként arra a kérdésre kerestek választ, hogy az adott iskolákban milyen kirekesztő folyamatok jelennek meg. A kutatás kérdése így arra irányult, hogy melyik iskolában milyen jellegű problémákra nem találtak megoldásokat, amelyek következményeképpen kizárják a tanulókat az iskolából. Az iskolák kudarcait vizsgálták tehát elsőként, majd később megnézték, hogy a befogadó iskolák mitől sikeresek, tehát milyen feltételek megteremtése szükségesek a befogadáshoz.

Az eredmények szerint a tanárok tudása játszik a legnagyobb szerepet az együttnevelésben, amelynek továbbfejlesztését folyamatos konzultációs lehetőségek megteremtésével, a *pedagógusok továbbképzésével* lehet megoldani (Reynolds, 1991; Ainscow, 1996). A pedagógusok képzésére és továbbképzésére koncentráltak tehát a továbbiakban, amely segíti az együttnevelési helyzetek megértését a tanár számára, de a továbbképzéseken szerzett tudás nem feltétlenül jelent meg később az iskolai gyakorlatban.

Csupán a pedagógusok továbbképzése nem jelent tehát garanciát a jó minőségű befogadási folyamat megvalósulása számára. Újabb, a befogadást javító tényezők kerestettek.

Skrtic arra a következtetésre jutott, hogy a speciális szükségletű gyermekek a hagyományos tanterv „produkta” (1991), ezzel ráirányította a figyelmet az iskolák belső rendszerei működésének sajátosságaira. A pedagógusképzés erősítése mellett az iskolafejlesztés iránti igény is tovább erősödött, a tanulókhöz való más viszonyulást elvárva az iskoláktól (*Ainscow*, 1991). A gyermek fogyatékosága mellett előtérbe kerültek az interaktív és az ellátásra építő faktorok, amelyek a gyermek nehézségeit a környezeti tényezőkre (szegénység, gyenge stimuláció) és iskolai faktorokra (mint a nem megfelelő tanítás vagy a társakkal való nem kielégítő kapcsolatok) vezetik vissza, mert ezek akadályozzák vagy támogatják a diákok tanulását. A tanuló kudarca helyett sokkal inkább az iskola kudarcáról beszélnek már, amelynek megoldása az iskola reformja (*Hegarty*, 1995).

A kutatások fókuszában ettől kezdve az iskolafejlesztési folyamatok és azok támogatásának lehetőségei álltak. Angliában 1991-től keztek el az IQEA³ kutatási projektet, amelyben mintegy 100 iskola együttnevelési tapasztalatait gyűjtötték össze (*Ainscow et al.*, 2000). A projektben az országos iskolareform időszakában egyetemi oktatók kisebb köre működött együtt iskolákkal, azok továbbfejlesztése érdekében. A projekt a hálózatépítéssel fejlesztés logikájára épült. Főbb célja az volt, hogy feltárja, hogyan képesek az iskolák arra, hogy fejlődjenek minden diák tanulásiának támogatásában (*Hopkins* idézi *Ainscow*, 2002).

Ugyanebben az időszokban más hasonló kutatások is elindultak, amelyek az inklúzió minőségét kívánták meghatározni. Amerikai kutatók egy csoportja a Syracuse Egyetemről azzal kezdett el foglalkozni, hogy segítséget nyújtsanak az iskoláknak tisztább képet kapni „a súlyos fogyatékos tanulók inkluzív nevelésének minőségéről”. E célból működtek együtt New York-i iskolákkal, hogy kialakítsák a „Program Minőségi Indikátorait” (PQI). Ezeket egy lista formájában készítették el, amelyet egyaránt használtak az egyes iskolakörzetek, családok és más érintettek, hogy kimutassák, hogy számukra miben rejlik az inkluzív nevelés minősége.

Az indikátorok olyan alapelveken nyugodtak, amelyek a fejlesztésnek is irányt szabtak:

- I. Az inklúzió alapvető érték, amely minden gyermekre érvényes: mindenki beletartozik, és mindenkit szívesen látnak;
- II. Az inklúzió nem kötődik feltételekhez és a programok a gyerekekhez alkalmazkodnak inkább, mintsem hogy a gyerekek feleljenek meg a programnak;
- III. A speciális nevelés váljék az általános nevelés szerves részévé, és a két különböző rendszer legyen egységes abban a törekvésben, hogy erőfeszítéseik feleljenek meg a gyermekek szükségleteinek; és
- IV. A fogyatékos gyermekek szociálisan értékes szerepet betöltve váljanak az iskola és a társadalom teljes és aktív tagjává.

A fentiek alapján körvonalazódik a „szükségletek felmérésének” egy formája, amely a további fejlesztések alapját képezi (*Ainscow*, 2002). A kutatások arra is felhívták a figyelmet, hogy a befogadó iskolák figyelme sem terjed ki valóban *minden tanuló*

³ Improving the Quality of Education for All

szükségletre. Bizonyították, hogy még azok az iskolák is, amelyek látványosan sikeresek a sajátos nevelési igényű (SNI) tanulók egyes csoportjainak befogadásában, a számukra szervezett megoldásmódokkal és tantervi válaszaikkal hatással vannak más kirekesztődő vagy marginalizálódó csoportokra is (*Booth és Ainscow*, 1998). A 1990-es évek végétől az iskolafejlesztés ezért már nem kizárólag az SNI gyermekek szükségleteire koncentrált, hanem az adott iskolában megjelenő összes egyéni nevelési szükségletet megpróbálja felismerni és megfelelően támogatni. A későbbiekben kialakuló nemzetközi iskolafejlesztési programok számára ezért egyértelműen ez a széles kör került az inklúziós törekvések középpontjába, amely természetesen országonként és iskolánként helyi megoldásokat is igényelhet.

1996 és 1997 között tanárok, szülők, a fogyatékossgági csoportok képviselőinek egy „szakértői csoportja” – akik nagy tapasztalattal rendelkeztek az inkluzív nevelés területén – és három egyetem (Cambridge, Manchester és az Open University) működtek együtt azért, hogy elkészítsenek egy új indexet. Az általuk „*Index for Inclusion*” néven elkészített programot azonnal ki is próbálták néhány iskolában. Az első eredmények szerint ezen iskoláknak az Index nagyon nagy segítséget jelentett abban, hogy jobban odafigyeljenek az iskolai befogadásra, ugyanakkor arról számoltak be, hogy az iskolák képessé váltak arra, hogy a befogadás olyan aspektusaira is felfigyeljenek, amely felett az Index használata nélkül talán átsiklottak volna. A biztató eredmények után a segédanyag szélesebb körben is kipróbálásra került, négy angol iskolakörzet iskoláiban dolgoztak vele az 1998-99-es tanévben (*Ainscow*, 2002). A programot 2000-ben adták ki az „Inkluzív nevelés tanulmányozásának központja”⁴ kiadványaként, majd a szélesebb körű kipróbálás tanulságai szerint átdolgozott változata 2002-től áll rendelkezésre (*Booth és Ainscow*, 2000; 2002).

Ebben összefoglalták az inkluzív iskolák fejlesztésének lépéseit, a fejlesztés támogatására kidolgoztak egy indikátorrendszert, annak részletezésekképpen pedig minden indikátorhoz egy-egy kérdéssort, amely az iskolai befogadás részleteire is kiterjedt. A program Angliában jelentős állami támogatást kapott. Az angol nyelvű országokban rendkívül gyorsan elterjedt az Index használata és immáron 37 nyelvre lefordították, számos országban használják világszerte. Az angol nyelvterületen az Index alkalmazásáról már jelentős tapasztalattal rendelkeznek a walesi, dél-afrikai, ausztráliai és az új-zélandi iskolák (*Booth és Ainscow*, 2000). Az ausztráliai iskolarendszer sajátosságainak megfelelően – bár a nyelvi okok nem indokolták volna – megalkották az Index ausztrál változatát, amelyben az iskolavezetés és a tantervfejlesztés sikerességére koncentráltak leginkább (*Deppeler és Harvey*, 2004; *Jenkins és Brook*, 2005).

Az Index az arab világban is megjelent, Egyiptom, Marokkó, Palesztína és Libanon egyes oktatási intézményeiben, a Nemzetközi Gyermekmentő Szolgálat támogatásával (*Williams*, 2005). Afrikában Eritrea alkotta meg saját indexét, amely ott a pedagógusképzés fejlesztésével is összekapcsolódott (*Channon*, 2005). Ázsiában „Hong Kong Indicators for Inclusion: Catering for Student Diversity” néven adaptálta a honkongi kormány. Ők az eredeti három indikátorcsoportot négyre bővítették. Az 1. menedzsment és szervezés, 2. tanulás és tanítás, 3. tanulók támogatása és az iskola étosza indikátorok

⁴ Centre for Studies on Inclusive Education, CSIE

mellett a 4. tanulói teljesítmény indikátorcsoportokkal is bővítve (Heung és Ainscow, 2004).

Az európai országok közül elsősorban Norvégia és Németország vette át az Indexet, fordította le és adaptálta a helyi lehetőségeknek megfelelően. Norvég kutatók az Index megjelenését követően rögtön elkezdték a fordítás, adaptálás és kipróbálás folyamatát, hat iskola fejlesztése történt meg az elmúlt években (Nes, 2011). A német kiadás is már 2003-ban elkészült, és azóta számos iskolában dolgoztak vele a német nyelvterületen (Boban és Hinz, 2003; Lyra és Platte, 2009; Brokamp, 2009; Boban és Hinz, 2009).

Az Index a 2000-ben Manchesterben szervezett „Inclusive and Supportive Educational Congress” alkalmával került először a tágabb a szakmai nyilvánosság elé. Magyarországra az Index 2002. február 28-án a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Karon, Mark Vaughan által tartott előadás alkalmával került először. A 2002-es átdolgozott kiadás megjelenése után el is kezdődtek a fordítási munkálatok (Csányi, 2003), amelyek egy hosszú fordítási és adaptációs fázison keresztül (Schiffer, 2008) 2009-re jutott el a kiadásig (Booth és Ainscow, 2009).

Az Index két fontos elméleten alapul. Egyrészt a korábban marginalizált és kirekesztett tanulók részvételének ösztönzésére irányuló kutatások által feltárt eredményeket használja fel, másrészt figyelembe veszi az iskolafejlesztés hatékony folyamatait (Ainscow, 2002). A korábbi amerikai indikátorrendszer kizárólag a tanulói részvétel mérésével foglalkozott az intézményen belül. Ettől eltérően az Index azokra az iskolai folyamatokra fordítja a figyelmet, amelyek a tapasztalatok szerint növelik a részvételt. Az Index fő célja, hogy segítse az iskolákat annak meghatározásában, hogy hol tartanak a befogadás növelésének és a kirekesztés csökkentésének folyamatában. Mindezek figyelembevételével az Index együttműködésre ösztönzi az iskolaközösség minden tagját, hogy fedezzék fel az inklúzió elméletét és a gyakorlatát, az egyes dimenziók, szakaszok és az indikátorok mentén.



Az inklúzió SZEMLÉLET kialakítása

3. ábra Az Inklúziós index dimenziói (Booth és Ainscow, 2009,16)

Az Index három dimenzióját az inklúzió szemlélete, programja és gyakorlata adja (3. ábra). Ezen belül két-két szakasz jelenik meg (4. ábra), amelyeket 44 indikátor és az indikátorok mentén csoportosuló kérdéssorok részleteznek.

A DIMENZIÓ: Az inkluzív szemlélet kialakítása

A.1 szakasz: Közösségfejlesztés

A.2 szakasz: Az inkluzív értékek megteremtése

B DIMENZIÓ: Inklúziós programok kidolgozása

B.1 szakasz: A "mindenki iskolájának" kialakítása

B.2 szakasz: A tanulói sokféleség támogatásának megszervezése

C DIMENZIÓ: Az inklúzió mindennapi gyakorlatának megszervezése

C1. szakasz: A tanulás szervezése

C2. szakasz: Az erőforrások mozgósítása

4. ábra Az Inklúziós index dimenziói és szakaszai (Booth és Ainscow, 2009, 17)

Minden indikátor 8-17 kérdést tartalmaz. Ezek alkotják az iskolai önvizsgálat vázát, amelyet az iskolafejlesztési napon alkalmaz az intézmény kibővített tantestülete. Az iskolafejlesztési napot követően készülnek el a tanulói és szülői kérdőívek, amelyeknek összegzése jó alapot nyújt az iskolafejlesztési terv elkészítéséhez és megvalósításához. A fejlesztés eredményeiről újabb önértékelés nyújt tájékoztatást a fejlesztés spiráljának egy következő körét indítva el (Booth és Ainscow, 2009). Jelen kutatás az Index alkalmazása által egy fővárosi általános iskolában megjelenő változási folyamatokat vizsgálja.

3. ALAPFOGALMAK

3.1. Az integrált nevelés fogalma

Az integrált nevelés fogalma az inklúzió előzményének tekinthető. Az inkluzív nevelés fogalmának tisztázásához elengedhetetlen az integrált nevelés meghatározása, hogy az elkülönítő legyen az inklúzió fogalmától. Az integrált nevelést, mint történetileg beágyazott társadalmi konstrukciót, kialakulása folyamatában mutatom be.

A társadalmi integráció durkheimi fogalmának megszületése után (*Laki*, 2008) az oktatás vonatkozásában az integráció fogalma a második világháborút követő évtizedben jelent meg Európában. Az integrált nevelésre irányuló törekvések több gyökérből táplálkoznak, amelyek legerősebb ágai közé tartozik az emberi jogok megerősödése (*Réthy*, 2004), a társadalmi értéktételezés (*Bárdossy*, 2006), de összességében meglehetősen különböző okok és kiindulópontok jelentek meg az egyes országokban (*Lányiné*, 1992; *Hegarty*, 1995; *Csányi*, 2000).

Az emberi jogok megerősödése az oktatáshoz való jog mindenkire való kiterjesztésén és egyes kisebbségi jogok megjelenésén keresztül hatott, amihez több mozgalom is hozzájárult. A XIX. és XX. század fordulóján megerősödtek a nők és a fekete bőrű amerikaiak emancipációs mozgalmai, a második világháború után pedig a fogyatékos emberek emancipációja is elkezdődött. Az emancipációs mozgalmak élharcosai a szülők mellett az érintettek és azok érdekvédelmi szövetségei voltak. Bengt Nirje egy értelmi fogyatékosok érdekvédelmével foglalkozó svéd szervezet elnökeként fogalmazta meg a „normalizációs elvet”. A normalizációs elv megfogalmaz néhány olyan alaptételt is, amely a XX. század második felének alap gondolatává vált a fogyatékosügy területén, így először itt kerültek megfogalmazásra az izoláció, szegregáció és az integráció, valamint azok hatásmechanizmusa.

„Az elszigetelés (izoláció) és az elkülönítés (szegregáció) a társadalom tudatlanságából és előítéleteiből táplálkozik. Az értelmi fogyatékos emberek kisebb csoportjai életmódjának integrációja és normalizációja ezzel szemben lehetőséget biztosít a mindennapi személyközi kapcsolatok fejlesztésére, amelyek alapot képeznek a megértés, a szociális elismerés és az egyének integrációja számára” (*Nirje*, 1994, 26).

Az integráció Nirje-féle értelmezése szerint

„Az integráció azt jelenti, hogy az emberi kapcsolatok a másik integritásának kölcsönös elismerése, a közös alapértékek és jogok alapján működnek. Ha ez az elismerés hiányzik, akkor következhet be az elidegenedés, elszakadás és kiközösítés” (*Nirje és Perrin*, 1998, 51.)

A normalizációs elv meghatározóvá vált a fogyatékosügyben az 1970-es évek elején a skandináv országokban és az USA-ban. Norvégiában ennek hatására 1975-ben eltörölték a speciális nevelési törvényt és minden gyermekre kiterjesztették az oktatási törvény érvényességét. Ez a törvény elvárja, hogy minden gyermeknek biztosítsák a jogegyenlőséget és a megfelelő módon „adaptált nevelést”, lehetőleg a helyi iskolában. A norvégiai iskolai osztályok ettől kezdve lettek koedukáltak, és a gyermekek osztályokba való felvételét már kizárólag az életkor határozza meg. (*Nes Mordal és Strømstad*, 1998)

A normalizációs elvvel párhuzamosan több emancipációs mozgalom is elindult a fogyatékos emberek érdekében, például az „*Independent living*” (önálló életvitel)

mozgalom az USA-ban (Berkeley), amelyet 1962-ben alapította meg Ed Roberts légzésbénult és mozgássérült egyetemista, 69 társával. Emellett 1974-ben az USA-ban és Kanadában értelmi fogyatékos emberek indították el a „*People First*” mozgalmat. Ez a mozgalom már közel állt az „*Empowerment*” mozgalomhoz, amely – ahogy a neve is jelzi – fel kívánja hatalmazni az embereket arra, hogy felelősen döntsenek életük egyes kérdéseiben, sőt politikai aktivitásra is ösztönzi őket saját érdekeik érvényesítése (self-advocacy) érdekében (Theunissen és Plaute, 2002). Ezen mozgalmak hatására alakultak át a fogyatékos gyermekek oktatásával kapcsolatos oktatáspolitikai elképzelések Észak-Amerikában. Az USA-ban az áttörést mindezek hatására az 1975-ben megjelent oktatási törvény hozta meg, amely előírta a *legkevésbé korlátozó környezet* biztosítását minden fogyatékos gyermek számára, és ezzel azt is, hogy a legkedvezőbb iskolai környezetet a többségi (mainstream) iskolához viszonyított lehető legközelebbi elhelyezés jelenti. A tanulók zöménél ezt maga a többségi intézmény testesítette meg. Azok számára viszont, akik nem tudnak sikeresen együtt tanulni ép társaikkal, kevésbé korlátozó a többségi iskolán belül létesített speciális osztály, mint a bentlakásos, önálló speciális iskolában történő elhelyezés. (Winzer, 1993)

A mozgalmak és következményeik átgűrűztek Európába is. A leggyorsabban és legviharosabban Olaszországban alakították át a szemléletet és az iskoláztatást. Az olasz „*demokratikus pszichiátriáért*” szervezet baloldali politikai mozgalomként harcolt a kisebbség diszkriminációja ellen, és az intézményi szegregáció megszüntetéséért. Az antipszichiátriai mozgalom pedagógiai konzekvenciáit Milani Comparetti és követői vonták le, akik előkészítették azt a radikális lépést, amelyet az olasz állam az 1977-ben megjelent oktatási törvénnyel realizált, és egyszerűen felszámolta az állami speciális, sokszor bentlakásos iskolákat. Ezzel egyidejűleg kedvező feltételeket biztosított az állam a fogyatékos gyermekeket integráltan fogadó osztályok számára.

Angliában a gyógypedagógiai iskolák és eredményességük nagyszabású felülvizsgálatát rendelte el a kormány a hetvenes években. A *Warnock Bizottság* 1978-ban ajánlotta a „special educational need” fogalmának bevezetését, amelynek szemléletéből következően a tanulói speciális szükségleteket egyaránt biztosítani lehet a speciális iskolákban vagy gyógypedagógusi segítségnyújtás mellett a többségi iskolában. A Warnock-jelentés többek között kimondja, hogy „*valamennyi speciális nevelési szükségletű gyermeket integrálni kell az oktatás és a közösségi élet területén*”. A jelentés közvetlen eredményeként az 1981-ben az integrált oktatás alap-, közép és felsőfokon egyaránt zöld utat kapott Angliában. (Endre és Pető, 2008)

Németországban lassabban terjedt el az integráció gondolata. A német nyelvterületen elsősorban a szülők követelésére történt változás (Lányiné, 1992), akiknek Lebenshilfe mozgalma 1959 óta képviseli az értelmi fogyatékos emberek érdekeit, például harcol azért, hogy minden szövetségi államban iskolakötelesek legyenek a (súlyos fokban) értelmi fogyatékos gyermekek is. Ez a mozgalom kezdte el támogatni az integrációs gondolat elterjedését. Hatásuk érezhető abban, hogy a szputnyik-sokk után kezdődő német képzési reform szervezője a Deutsche Bildungsrat⁵, az akkori nyugatnémet tartományok számára készült oktatáspolitikai ajánlásaiban 1973-ban megjelent az integráció. Ennek

⁵ Német Képzési Tanács

következtében indultak el az első integrációs kísérletek Berlinben, Münchenben, Bonnban és Frankfurtban (*Schnell*, 2003).

Különösen nagy lendületet adott az integráció folyamatának Európa-szerte, hogy az átfogó és nemzeteken átívelő oktatáspolitikák részévé vált. Az Európai Szociális Alap a hatvanas évek közepétől hozott létre olyan pénzügyi forrásokat, amelyekkel megkezdődött az oktatási integrációs folyamatok támogatása. 1984-ben és 1987-ben az Európai Közösség oktatási miniszterei állásfoglalásokat fogadtak el, és programokat kezdeményeztek. Közülük a legnagyobb a nyolcvanas évek végén létrejött Helios I., majd a kilencvenes években működő Helios II. program volt. Ezek ugyan elsősorban a fogyatékos emberek társadalmi integrációját szolgálták, de ennek keretében jelentek meg az oktatási integrációt támogató projektek is.

A projektek sikerét követően 1990-ben az Európai Unió oktatási minisztereinek tanácsa határozatot fogadott el a közös oktatási integrációs politikáról, amely határozatban az akkori tagállamok elkötelezték magukat az integráció mellett, és kimondták, hogy a fő oktatási forma az integráció legyen, amelynek megvalósításához a speciális oktatásban jelen lévő szaktudást a partneri együttműködés jegyében át kell vinni a többségi intézményekbe is (*Halász*, 2004). Az integrációs törekvések bekerültek már az ENSZ szakpolitikájába is, amikor 1993-ban a közgyűlés elfogadta a fogyatékos személyek esélyegyenlőségére vonatkozó szabályzatot, amelynek egyik alpontja kimondja, hogy az államok egyenlő alap-, közép- és felsőfokú oktatási lehetőségeket biztosítsanak a fogyatékos gyerekek, fiatalok és felnőttek részére, mégpedig integrált formában (*Csányi*, 2000).

Mindezen nemzetközi törekvések jelentős hatással voltak a hazai oktatásügyre is, amely a nyugati folyamatoktól való elszigeteltsége ellenére ismerte, és elemeiben már a '70-es évek végétől megpróbálta megvalósítani az integrációs elképzeléseket. Hazánkban a „nyugati” integrációs kezdeményezésekkel és mozgalmakkal szinte egy időben jelent meg a társadalmi integráció, mint gyógypedagógiai célkitűzés. Ez a koncepció a fogyatékos felnőttek társadalmi integrációjának aspektusát emelte ki, és a komplex rehabilitáció céljaként jelenítette meg a szociális integrációt (*Göllesz*, 1973; *Horányi*, 1975; *Illésfalvy*, 1976).

Bár fogyatékos gyermekek mindig tanultak többségi általános iskolákban is, az speciális segítségnyújtás nélkül történt. Az együttnevelés sikeressége szempontjából jelentős lépésnek számít, hogy 1978-ban a budapesti gyengénlátók iskolájában elindult a többségi óvodákba és általános iskolákba járó gyengénlátó gyerekek oktatásának megsegítése, az utazótanári hálózat kialakítása (*Paraszka és Vargáné*, 1979; *Csabay*, 1979). Az iskolai integrációs kísérletek és kezdeményezések a '80-as évek elején kezdődtek el, hallássérült tanulók részvételével (*Csányi*, 1983), majd az enyhe fokban értelmi fogyatékos tanulók részleges integrációjának vizsgálatával folytatódtak (*Párdányi*, 1991). Az egyes fogyatékosági csoportok integrációs lehetőségei mellett már a '80-as években foglalkoztak az integrációhoz szükséges közoktatási feltételek feltárásával. Kezdtől elengedhetetlennek minősült a heterogén csoportalkotás és az iskolába bevitt gyógypedagógiai segítségnyújtás. A közoktatás ezirányú fejlesztése szempontjából alapvető irányt mutatott *Lányiné* (1987), amikor felhívta a figyelmet arra, hogy az integráció megvalósítása építsen az adott iskolarendszerre és annak pedagógiai

hagyományaira, legyen fokozatos és készítsék fel a pedagógusokat a heterogén csoportokkal való bánásmódra, valamint a meglévő pozitív tapasztalatok megismertetése által erősítsék meg a tanulókézpontú szemléletet, a kooperatív iskolamodellt.

A '90-es évek elejére a gyógypedagógia több szinten foglalt állást az integrált iskoláztatás mellett, feltárva akár annak egyes bizonytalanságait is. *Végh* (1990) az enyhe fokban értelmi fogyatékos tanulók különnevelésének hatékonyságán polemizált az amerikai mainstreaming mozgalom érvei és az ahhoz kapcsolódó kutatások segítségével, amelyek metaelemzése után nem talált hatékonysági érvet sem az együttnevelés, sem a különnevelés mellett.

A hazai fogyatékosügyi érdekvédelmi szervezetek korántsem álltak olyan egyértelműen az iskolai integráció mellé, mint néhány más országban. Ugyanakkor a szülői kezdeményezések szerepe nagy volt az integrált oktatás elterjesztésében, bár ez nem kötődött olyan átfogó szülői mozgalomhoz, mint például a német Lebenshilfe. Magyarországon a nyugat-európai tendenciák átvétele, kísérleti kipróbálása és egyes európai projektek implementációjaként erősödött meg az integráció. Ezek hatására a hazai közoktatási törvények is megengedően (1985), majd támogatóan (1993) viszonyultak az integrációhoz.

A '90-es évek elejétől tehát virágzásnak indulhattak az integrációs kutatások, amelyek egyrészt az addigi nemzetközi eredményeket (*Papp*, 1994; *Csányi*, 1996; *Földiné* 1996), másrészt a hazai integrációs kísérleteket mutatták be (*Benczúr*, 1991; *Perlusz*, 1995; *Brumbauer*, 1995; *Rónaháti*, 2001; *Zsebe és Bíró*, 2002). A tanulmányok elsősorban az általános iskolai korosztályra vonatkozóan, a tanulásban akadályozottak, a hallássérültek és a látássérültek pedagógiája területein jelentek meg, de kitekintettek más szakterületekre és korosztályokra, így a bölcsődekre (*Borbély*, 1995), az óvodára (*Pákozdi* és *Bánhid*, 1995) és a középiskolára is (*Gergey*, 2004).

A speciális és általános oktatáspolitikák oldaláról egyaránt indultak tehát kezdeményezések az integrált nevelés megvalósításának irányába, a törekvések közös alapelvét pedig az integrált nevelés elmélete látszott megadni. Integrációnak nevezték a '60-as és '70-es évek azon nemzetközi törekvését, amely a fogyatékos és nem fogyatékos gyerekek együttneveléséről szólt (*Eberwein*, 1988). A '80-as évek hazai integrációértelmezésében pedig „az eltérő képességű és fejlettségű gyermekek integrált, közös rendszerben történő nevelésének gondolata”-ként jelent meg (*Lányiné*, 1987, 933). Bár az első hazai meghatározás előremutatóan törekszik arra, hogy ne a fogyatékos és nem fogyatékos dichotómiájára építsen, mivel a tanulók közötti különbségek közül elsősorban a képességbeli és fejlettségbeli különbségeket hangsúlyozza, közvetlenül utal rá. Az integráció tehát törekvései ellenére fenntartotta a kétcsoport elméletet. Ez a két csoport azonban nem jelenthette a gyógypedagógiai iskolákba és a többségi iskolákba járó gyerekek csoportjait, mert a fogyatékos gyermekek jelentős aránya soha nem járt gyógypedagógiai iskolába (például a gyengénlátó vagy mozgáskorlátozott tanulók többsége). A gyermekek fogyatékos és nem fogyatékos gyermekek csoportjára történő kettéosztását valójában megerősíti az integráció elmélete, hiszen elsősorban e két csoport közötti különbségek hangsúlyozására irányul.

Az integráció lényegi eleme, hogy az egyes gyermek felől közelíti meg az iskoláztatás kérdését, amely gyermek valamiféle fejlődésbeli különbözőséget mutat társaival szemben.

Az integráció az ő beilleszkedésének folyamatát jelöli, amelyhez pedagógiai segítséget (fejlesztést) is kaphat. A pedagógiai segítségnyújtás formája pedig aszerint változott, hogy milyen szintű volt az integráció. E tekintetben két alaptípust, a teljes és a részleges integrációt, a részleges integráción belül pedig három alapvető szintet: a lokális, szociális és funkcionális integrációs szintet különböztethetjük meg (Csányi, 2000). Ennek megfelelően a segítségnyújtás is a többségi osztályteremben vagy egy külön fejlesztő szobában, tanteremben állhat a tanuló rendelkezésére.

Az integráció fogalma hazánkban az ezredfordulón tovább bővült, és ezt a kifejezést kezdték alkalmazni a roma tanulók nem roma tanulókkal való együttnevelésének megnevezésére is. A kibővült fogalomhasználat elsősorban annak az ún. „integrációs normatívának” köszönhető, amelyet a magyar közoktatás 2003-tól vezetett be (Mohácsi, 2002; Bernáthné Mohácsi, 2002). Ezt követően kapcsolódott az integráció kifejezés kutatási szinten is a roma gyerekek oktatásának modernizálásához (Németh és Papp, 2006). Az integrációs szemlélet azonban a populáció bővülése esetén sem változott. Az individuális megközelítés hasonlóképpen jellemezte az integrációt, a roma és nem roma tanulók csoportjainak elkülönülését hangsúlyozta, sőt még a tanulók képességbeli különbségei is a diskurzus és a megoldások tárgyát képezték felzárkóztatásként. Tovább bővítette az integrált nevelés értelmezési körét, hogy eljutott a bevándorló gyermekek oktatásának területére is, ahol a gyermekek nyelvi és kulturális integrációja áll a középpontban (Simon, 2005).

Az integráció tehát nem pusztán a közös iskoláztatást jelenti, sokkal inkább az egyéni iskolai támogatás megjelenését. Az integráció folyamatos bővülésének tendenciája azonban már átnyúlik az inklúziós politikák törekvéseinek mezejére, ahol az inklúzió kifejezés fordítási nehézségei miatt, a német és spanyol megoldásmódokhoz hasonlóan néhány éven keresztül magyarul is még az integráció kifejezését használták, bár sokszor már inklúziós tartalommal.

3.2. Az inkluzív nevelés fogalma

Az inklúzió elsőként szociálpolitikai fogalomként született meg és onnan került át a szociológia, majd a pedagógia világába. Az exklúzió-inklúzió fogalom pár a munkanélküliséggel és a szegénységgel kapcsolatos vitákban jelent meg Franciaországban (Speck, 2010). A szociológia azonban lényegénél fogva másként közelít ehhez a fogalomhoz: a társadalmi működés törvényszerűségei között írja le annak folyamatát, hogy az egyes társadalmi rendszerek és alrendszerek befogadnak és kirekesztenek egyes embereket (Luhmann, 1998). Az adott jelenség önmagában nem hordoz normativitást, csak ha egy értéktartalmat is rendelünk hozzá, amelyre csak az etika, a politika, a jog vagy a pedagógia képes. Ebben az esetben a politika tette meg ezt, politikai koncepcióként fogalmazva meg a társadalmi inklúziót, ezzel kinyilvánítva, hogy a társadalom számára értékesebb a befogadás, mint a kirekesztés. Az exkluzív, elit iskolák mellett az inkluzív társadalom és az iskolai befogadás is értékként tételeződik a XXI. század globalizálódó oktatáspolitikájában. Ugyanakkor pedagógiai szakmai mozgalmak is ezen értéktételezés mellé álltak.

3.2.1. Az inkluzív iskola mozgalma

Az inklúziót a szociálpolitikai diskurzusból vette át a fogyatékos emberek egyik amerikai emancipációs mozgalmának csoportja, és mozgalmi hagyományaiknak megfelelően kezelték. Egy kerekesszékes fogyatékoságügyi aktivista: Marsha Snyderman Forest és barátai kezdték el használni Kanadában az integrált nevelés egy továbbfejlesztett változatára. 1988. júliusában a kanadai Frontier College épületében tartott megbeszélésükön éles kritikát fogalmaztak meg az integrált nevelés túlzottan lassú fejlődése miatt. Ebből kiindulva gyűjtötték össze gondolataikat az együttnevelés jobbá tételére vonatkozóan, és jutottak el az inkluzív iskola alapkoncepciójáig (*O'Brien és Forest*, 1989; *Uditsky*, 1993). A 14 fős társaságban voltak pedagógusok, írók, szülők és fogyatékos emberek, de mindannyiuknak voltak személyes tapasztalataik az integrált nevelésről.

Akciótervükben célul tűzték ki, hogy az inkluzív iskola a körzetében élő összes gyermeket befogadja, bevonja a tanórai munkába, egyéni feladatokkal lássa el, és szükség esetén további (speciális) támogatásban is részesítse. Hangot adtak abbéli meggyőződésüknek, hogy a tanulókat jobban fejleszti, ha különböző képességűek tanulnak együtt, és ha minden tanuló biztonságban érezheti magát, mert egyéni segítséget kap, amikor szüksége van rá. Az inklúzió kifejezés latin eredetijének azt a jelentését hangsúlyozták, amely szerint „becsukják az ajtót valaki mögött, aki belépett a házba”, ami arra utal, hogy az illető oda tartozik.

Az akcióterv megvalósítása öt lépésben történik, amelyben végig együtt dolgozik a család, az iskolavezetés, a pedagógusok és a gyermekek. A családot nem akarja kirekeszteni a nevelésből – miként azt az iskola klasszikus modellje teszi –, sőt éppen ezt az általuk szegregálónak tartott struktúrát akarja megváltoztatni. Ebben a folyamatban ajánlják az „integrációs konzultáns” szerepének kialakítását, akinek az a feladata, hogy segítse a folyamat résztvevőit abban, hogy elköteleződjenek az inklúzió irányába, és kialakítsanak egy olyan kört, amelyben mindenki megosztja egymással a befogadás sikerének támogatására alkalmas erőforrásait. Ez a kör rendszeresen találkozik és megbeszéli, mit tanultak, megállapodnak a célokban, és megújítják elköteleződésüket az inklúzió felé.



5. ábra Az inklúziós akcióterv struktúrája (O'Brien és Forest, 1989, 9)

Az akcióterv első lépésében tisztázzák a család és a gyermek céljait, amelyet a következő lépésekben az igazgatóval, az osztályfőnökkel és az osztálytársakkal elinduló kommunikáció követ. Végül az ötödik lépésben elkészítik a tanterv és az osztálytermi szokások adaptációját annak érdekében, hogy a tanuló az osztály részévé váljon és képességei fejlődjenek (O'Brien és Forest, 1989). Az inklúziós akcióterv ehhez az öt lépéshez rendel további kérdéseket, amelyeket az egyes megbeszéléseken tisztázhatnak a résztvevők. Az első négy kérdés a körbe bevont négy résztvevői csoport kérdéseit veszi sorra, majd az ötödik lépésben a TERV kidolgozása kezdődik meg. Ezt az inklúziós akciótervet évente beszéli meg az azt kidolgozó csoport.

Az inklúzió könnyen félreérthető fogalom, tévhitek egész tárházát sorolták már fel vele kapcsolatban. Ezeknek a *tévhiteknek* a tisztázását is zászlajára tűzte az „Action for Inclusion” csoportja. O'Brien és munkatársai az inklúzió etikájáról szólva három alapvető félreértést tisztáznak. Az első tévhit szerint egy inkluzív iskolában mindenki szeret mindenkit, az iskolának olyanoknak kell lennie, mint egy nagy boldog családnak: békésnek, harmonikusnak, problémamentesnek. Az inklúzió azonban nem az, hiszen nem tudunk közös célokat találni, ha elszigetelődünk egymástól. A közös célok jelenthetik azt a közös alapot, amelyet kreativitással, szemléletváltással, munkával művelhetünk meg az emberek közötti valódi különbségek figyelembevételével.

A második tévhit szerint inklúzió esetén mindenki boldog és elégedett, és a befogadás „meggyógyít minden betegséget”. Ezzel ellentétben az akcióterv készítői álközösségnek tekintenek egy olyan közösséget, amely kirekeszt valakit azért, mert nem „happy”, megerősítve azt a félreértést, hogy a gondtalanok a közösség értékes tagjai, és akiknek gondjaik vannak, értéktelenek. Ez a félreértés könnyen az inklúzióban való csalódáshoz vezet, hiszen az nem csodaszer. A közösség valódi tagjai azonban azt keresik, hogyan figyelhetnek egymás tehetségének és teljesítményének támogatására, segítik egymást,

elviselik egymás gyengeségét, és ezáltal megtanulnak megbocsátani, megbékelni és újra megtalálni a közös célokat.

A harmadik tévhit szerint az inklúzió olyan, mint a barátság, vagyis „mindannyian egyformák vagyunk”. A barátság azonban magától alakul ki két ember között, azt nem lehet előírni. Nem az a kérdés, hogy „nem lehetnének-e barátok”, hanem az, hogy „megtanuljuk-e hogyan tudunk jól kijönni egymással”. Ezt nem tudjuk megtanulni, ha kerüljük azokat, akik mások, mint mi, és csak azokat fogadjuk el, akikkel jól érezzük magunkat, és akik hasonlóak hozzánk. Amint nyíltan felismerjük a különbséget, elkezdhetjük megkeresni azt, amit érdemes együtt megtennünk. Ahogy elkezdünk együtt dolgozni, a konfliktusaink és nehézségeink többre is megtanítanak minket, mint a közöttünk lévő különbségekre, egymás kölcsönös megértést is megtanulhatjuk. Nem az a kérdés tehát, hogy „kedveljük-e egymást”, hanem hogy „tudunk-e együtt élni”. Az egyformaság félreértése eltávolít az inklúzió értékétől, elfedi a különbségeket. Késznek kell lennünk arra, hogy, a különbözőségeinket, hiányosságainkat, gyengeségeinket és tehetségeinket egyaránt felfedve tanuljunk meg boldogulni (*O'Brian et al.*, é.n.).

Az inklúzió mozgalmi értelmezésében a befogadás értékékként tételeződik, és ez az érték az alapja a cselekvésnek, amely támogatja azt. A befogadás azonban olyan jelenség, amely szükségszerűen csak akkor létezhet, amikor az exklúzió, kirekesztés is jelen van (*Dederich*, 2006). Az értéktételezés nem jelenthet kényszert. A heterogenitás és egyéb, az inklúzióhoz kapcsolódó értékek elfogadása is, ahogy mások elfogadása, befogadása is akkor teljes, ha önkéntesen meg végbe (*O'Brien és Forest*, 1989). Ezért a mozgalom célkitűzését annak elindító széles körű társadalmi kampányok által valószínűsítették meg. Az inkluzív nevelés gondolata így terjedt el Kanadában és az Amerikai Egyesült Államokban. A koncepció megalkotói 1991-94 között konferenciasorozatot tartottak az Egyesült Királyságban is, ahol további követőkre találtak. Munkájuknak az iskolafejlesztés modern eredményei által átítatott közvetett következménye az Inklúziós index iskolafejlesztési program is.

3.2.2. Az inkluzív nevelés globális célkitűzése

Az inklúziós mozgalom 1994-re erősödött meg oly mértékben, hogy befolyásolni tudta a SNI gyermekek oktatásáról szóló nemzetközi politikát. Ekkor került az inkluzív nevelés „globális napirendre”, hiszen kormányok és nemzetközi szervezetek álltak a törekvés mellé (*Pijl et al.*, 1997). Ez a folyamat az UNESCO konferenciáján a spanyolországi Salamancában kezdődött el, ahol kilencvenkét kormány és huszonöt nemzetközi szervezet több mint 300 képviselőjének, közöttük két hazai kutató (*Csányi és Zsoldos*, 1994) részvételével világkonferenciát szerveztek⁶

„A tanácskozás célul tűzte ki, hogy megvitatja az „Oktatás Mindenkinék” (Education for All) című programhoz szükséges alapvető kötelező politikai változtatásokat, hogy elősegítsék az inkluzív (befogadó) oktatáshoz való közeledést, hogy az iskolák képesek legyenek minden gyermek, de különösen a sajátos nevelési igényű gyermekek szükségleteinek kielégítésére. [...] Ez pedig fontos reformokat igényel az iskolázatásban” (UNESCO, 1994, 3).

⁶ World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, Világkonferencia a Speciális Szükségletűek Neveléséről: Hozzájárulás és Minőség

A nyilatkozat támaszkodik az 1948-as Általános Emberi Jogok Nyilatkozatára, amely kimondja minden személy jogát az (alapfokú) oktatáshoz, ezen kívül pedig az ENSZ 1993-as, a fogyatékos személyek egyenlő esélyeire vonatkozó Alapszabályára, amelyben szorgalmazták, hogy a fogyatékos gyermekek oktatása az ENSZ tagállamaiban szerves része legyen az oktatási rendszernek. Végül hivatkozik a gyermekek jogairól szóló 1989-es egyezményre és az 1990-es „Oktatás Mindenkinnek” Világkonferencián⁷ a világközösség által kötött megállapodásra, amely szerint mindenki számára biztosítani kell a tanuláshoz való jogot.

A Salamancai nyilatkozat megerősíti, hogy „minden gyermeknek alapvető joga van a neveléshez” (7). Emellett kinyilvánítja, hogy „minden gyermeknek egyéni tulajdonságai, érdeklődési köre, képességei és tanulási szükségletei vannak” (uo.), amelyeket az iskoláknak figyelembe kell venniük, és minden gyermek számára lehetővé kell tenni, hogy olyan iskolába járjon, amely képes számára a tanulói szükségleteinek megfelelő nevelést biztosítani a többségi osztályon belül is. Az ilyen orientációjú iskolákat nevezi a nyilatkozat inkluzív iskoláknak, az inklúzió elvét pedig törvényi alapelvként ajánlja az egyes országok számára.

A nyilatkozat készítői és aláírói kiállnak amellett, hogy a fenti tanulói szükségleteknek megfelelő pedagógiai támogatások elérhetőek legyenek a többségi iskolákban is.

„Egyre inkább egyetértés alakul ki abban, hogy a sajátos nevelési igényű gyermekeket és fiatalokat a többségi nevelési-oktatási rendszerbe kell bevonni. Ez az egyetértés a befogadó (inkluzív) iskola gondolatához vezetett. Ezen iskoláknak óriási kihívást jelent egy olyan, gyermekközpontú oktatás kialakítása, amely eredményesen oktat minden gyermeket, beleértve azokat is, akik súlyosan hátrányos helyzetűek, illetve fogyatékosok. Az ilyen iskolák nagy érdeme nemcsak a megfelelő színvonalú oktatás biztosítása mindenki számára, hanem létrehozásuk döntő lépés a hátrányos megkülönböztetés leküzdésében és a befogadó közösségek, a befogadó társadalom építésében” (uo.).

Az együttnevelés határainak megállapításához is támpontot nyújt a nyilatkozat:

„A gyermekek speciális iskolákban - vagy külön osztályokban - történő elhelyezésére csak kivételes esetekben kerülhet sor. Ez azokban a ritka esetekben ajánlott, amikor teljesen nyilvánvaló, hogy a többségi osztályban történő oktatás semmilyen körülmények között nem felel meg a gyermek oktatási és szociális szükségleteinek, és amikor a gyermek saját vagy társai épségét ez veszélyeztetné” (20).

A gyermekek szükségleteinek megfelelő oktatás elve tehát elsőbbséget élvez a többségi iskolában való oktatás elvével szemben.

Az inkluzív nevelés megvalósítását a Salamancai nyilatkozat és cselekvési terv programszerű megjelenése alapozta meg világszerte azzal, hogy közös alapot nyújtott a nemzetközi párbeszédhez, és szakmai bázist képezett a pedagógia és az oktatáspolitikai törekvései számára.

Az ENSZ 2006 évi, „A fogyatékossgal élő személyek jogairól szóló egyezménye” alapelvei között is felsorolja a teljes és hatékony társadalmi részvétel és befogadás elvét⁸ is (3. cikk). Ennek alapelveihez kapcsolható az egyezmény 24. cikkében megrajzolt oktatási rendszer képe, amely befogadó (inkluzív), minőségi és ingyenes alapfokú oktatáshoz és a

⁷ World Conference in Education for All: Meetings Basic Learning Needs, Jomtien, Thaiföld

⁸ a méltóság elve, a hátrányos megkülönböztetés tilalma, a fogyatékossgal élő személyek különbözőségének tisztelete, és elfogadásuk az emberi sokszínűség valamint az emberiség részeként, esélyegyenlőség, hozzáférhetőség, nők és férfiak közötti egyenlőség, a fogyatékossgal élő gyermekek formálódó képességeinek tisztelete és identitásuk megőrzéséhez fűződő jogának tiszteletben tartása mellett

középfokú oktatáshoz való hozzáfértést biztosít, az egyéni igényekhez való „ésszerű alkalmazkodás” mellett, ahol az egyes személyek megkapják a hatékony tanulásukat előmozdító szükséges, hatékony és személyre szabott támogatást. Ezzel vált a legszélesebb körben is elismertté az inkluzív iskola, sőt az inkluzív oktatási rendszer víziója.

A nemzetközi jog területén az inklúzió legteljesebb meghatározását az UNESCO 2005-ben kinyilvánított inklúziós irányelvei nyújtják.

AZ INKLÚZIÓ jelenti	AZ INKLÚZIÓ NEM jelenti
<ul style="list-style-type: none"> - a sokféleség örömmel fogadását - minden tanuló - nem csak a kirekesztettek - érdekének szem előtt tartását - azokat a gyerekeknek a bevonását, akik az iskolában kirekesztettnak érezhetik magukat - az oktatáshoz való egyenlő hozzáférés biztosítását és meghatározott ellátást a gyermekek néhány csoportja számára anélkül, hogy kirekesztenék őket 	<ul style="list-style-type: none"> - csak és egyedül a gyógypedagógia (special education) reformját, de a hivatalos és nemhivatalos oktatási rendszert is átalakítja - kizárólag a másságra való odafigyelést, de javítja az oktatás minőségét minden tanuló számára - a speciális iskolát, de esetleg többlettámogatást nyújt a többségi iskolarendszerben tanulóknak - csak a fogyatékos gyermekek szükségleteinek figyelembevételét - az egyes gyermekek szükségleteinek figyelembevételét más gyermekek rovására

6. ábra Az inklúzió definíciójának elemei (UNESCO, 2005, 15)

Az irányelvek különösen négy elemet emelnek ki, amelyek az inklúzió koncepcióját markánsan meghatározzák:

Az inklúzió folyamat. A különbözőségekre adandó egyre jobb válaszok soha véget nem érő keresése. Annak megtanulása, hogyan élünk együtt a különbségekkel, és hogyan tanulunk azokból. Így a különbségeket, mint a gyerekek és felnőttek közötti tanulás elősegítésének ösztönzőjét, pozitívnak tekinti.

Az inklúzió az akadályok megtalálásával és felszámolásával foglalkozik. Ennélfogva sokféle forrásból gyűjt, rendez és értékel információkat azért, hogy megtervezze az szakpolitika és a gyakorlat megváltoztatását. A legkülönbözőbb bizonyítékokat használja fel a kreativitás és a problémamegoldás ösztönzésére.

Az inklúzió minden gyermek jelenlétéről, részvételéről és eredményességéről szól. A „jelenlét” foglalkozik azzal, hol résztesül oktatásban a gyermek, mennyire megbízhatóan és pontosan vesz részt az oktatásban. A „részvétel” az ott tapasztalt minőségére vonatkozik, ezért magában foglalja a tanulók nézeteit is; az „eredményesség” pedig a tanterv szerinti tanulás eredményeiről szól, nemcsak a tesztekre vagy a vizsgaeredményekről.

Az inklúzió különös hangsúlyt fektet azokra a tanulócsoportokra, akik a marginalizáció, a kirekesztés vagy az alulteljesítés veszélyének vannak kitéve. Ez annak morális felelősségét veti fel, hogy ezeket a statisztikailag leginkább veszélyeztetett csoportokat gondosan figyelemmel kísérjük, és ahol szükséges lépéseket tegyenek a jelenlétük, részvételük és eredményességük biztosítása érdekében a közoktatási rendszerben. (UNESCO, 2005)

Az UNESCO inklúziós irányelveinek dokumentuma bemutatja annak a folyamatnak a stádiumait, amely az exklúziótól az inklúzióig vezet, tudván, hogy ez országonként különböző lehet. Azt szemlélteti, hogy a társadalmi attitűdök határozzák meg a tetteket és a hagyományosan kirekesztett csoportok felé irányuló elkötelezettség és szolgáltatás szintjét.

A folyamat legelső lépcsőfoka a tagadás, amely kirekesztést von maga után. A következő lépcsőfokon megkezdődik az elfogadás a jótékonyság és a karitativitás segítségével, amely szegregációhoz vezet. A harmadik lépcső már a megértésről szól, amely az integrációt vagy a speciális szükségletűek nevelését vonja maga után. A legfelső lépcsőfokon pedig a tudás áll, amely az inklúzió elterjedéséhez vezet a közoktatásban. Az attitűdváltás így különös jelentőségre tesz szert az iskolai folyamatokon belül is.

Az UNESCO ebben a dokumentumban kifejezetten ajánlja az oktatásügy számára az Inklúziós index iskolafejlesztési programot, mint az inkluzív nevelés iskolán belüli kritériumrendszerét, amely jó alapot nyújthat az iskolafejlesztéshez.

A „minden gyermek” ENSZ-féle konstrukciója a gyermekek egymáshoz képest igazságos és minden individuumba odafigyelő oktatásának elvét próbálja közvetíteni a közöttük lévő legnagyobb különbségek mellett is, úgy ahogy az inklúzió korábbi „mozgalmi” értelmezése is tette. Az inklúzió melletti érvelésmódban azonban különbségek is tetten érhetők. A mozgalom elsősorban az ahhoz önkéntesen csatlakozók számára értelmezi értéként az inklúziót, amelyet népszerűsíteni és terjeszteni kíván. Az ENSZ nemzetközi politikai befolyásával az inklúzió elve mellé állva támogatja annak megvalósulását. A globális napirendre került inklúzió ennek a nemzetközi nyomásnak a hatására épül be az egyes nemzetközi és nemzeti szakpolitikákba.

A globális célkitűzés által közvetített inklúziófogalom a '90-es évektől megjelent a hazai közoktatásban is.

„Újabb már nem is annyira integrációról, mint inkább befogadó (inkluzív) pedagógiáról vagy iskoláról szólnak a nemzetközi szakirodalomban, ezt tartalmazzák az UNESCO legújabb ajánlásai is. Ebben a megjelölésben az a többlet, hogy kifejti a fogadó intézmény aktivitását. Ez az intézmény nemcsak egyszerűen eltűri, hogy oda egy-egy speciális nevelési szükségletű gyermek jár, hanem tesz is érte: egyénileg differenciált, változatos módszereket, rugalmas tantervi követelményeket alkalmaznak a pedagógusok, szemléletváltozás zajlik a tantestületben, melynek tagjai feladatuknak érzik a körzet valamennyi gyermekének, így a speciális nevelési szükségletű tanulóknak az ellátását is” (Csányi *et al.*, 1994, 9-10).

A kirekesztés és befogadás, az exklúzió és inklúzió dimenziójára építő megközelítésben a gyermek egyéni (biológiai, képességbeli) sajátosságai kevésbé erős magyarázó erővel rendelkeznek. A fogyatékoság orvosi-pszichológiai szemléletű megközelítése, modellje helyett is a társadalmi, pedagógiai szempontok kerülnek előtérbe, amelyet *szociális modell*ként szemlél a XXI. század oktatásügye. Ennek kiindulópontja szerint már nem a gyerekekben rejlik az akadály, sokkal inkább a környezetében, magában a társadalomban. Annak részeként pedig az oktatási rendszerben találhatók meg azok a folyamatok, amelyek kiváltják a kirekesztést, akadályozzák a beilleszkedést. A társadalom alapvető feladata így iskolai szinten is ezen akadályok lebontása (Csányi, 2000). Az inklúzió tehát nem az egyes gyerekekből, hanem egyes társadalmi folyamatokból, szervezetekből, az iskoláztatás rendszeréből és intézményeiből indul ki. Az inklúzió nem egy individuum jellemzője, miként az integráció, hanem egy oktatási rendszeré, vagy egy intézményé, iskoláé, hiszen a kirekesztés vagy a befogadás egyaránt valamely szociális térben történhet meg.

Az inkluzív nevelés fogalma, bár az SNI tanulók körével kapcsolatban hangsúlyozódott először Magyarországon, már a kezdetektől kiemelte, hogy ezen elv valamennyi gyermek számára megfelelő nevelést kíván biztosítani. A hazai oktatásügy a kirekesztés és befogadás kérdései által érintett gyermekek körét fokozatosan bővíti, például a roma

gyerekek oktatására is vonatkoztatja (Réthy, 2004; Kalocsainé és Varga, 2005; Arató és Varga, 2006).

Az integráció és az inklúzió különbségét összefoglalva jelentős szemléleti különbségeket tapasztalhatunk az iskola rendszerének és a tanulói különbségek értelmezésében.

az INTEGRÁCIÓ gyakorlata	az INKLÚZIÓ gyakorlata
egy gyerek integrálása a többségi iskolába	minden gyerek a többségi iskolában tanul
differenciált rendszer csoportonként	egy rendszer mindenki számára
két csoport elmélet (fogyatékos – nem fogyatékos)	heterogén csoport elmélete
fogyatékos gyermekek felvétele	az iskola önértelmezésének megfelelő profil kialakítása
egyéni központú megközelítés	rendszer szintű megközelítés
az adminisztratív szint meghatározása	érzelmi, szociális és oktatási szint figyelembevétele
erőforrások az SNI tanuló számára	erőforrások az egész rendszer számára (osztály)
speciális fejlesztés a fogyatékos gyermekeknek	közös és individualizált tanulás mindenkinek
individuális tanterv az egyéneknek	individuális tanterv mindenkinek
fejlesztési tervek a fogyatékos gyermekek számára	közös reflexió és tervezés minden érintettel együtt
a gyógypedagógia törekvése és feladata	a pedagógia törekvése és feladata
a gyógypedagógusok, mint a fogyatékos gyerekek támogatói	a gyógypedagógusok, mint a heterogén osztályok és a kollégák támogatói
a gyógypedagógia kiterjesztése a pedagógia felé	a pedagógia és a gyógypedagógia átalakulása
a pedagógia és a gyógypedagógia kombinációja	a pedagógia és a gyógypedagógia egy rendszerben
szakértői kontroll	kollégális problémamegoldás teamben

7. ábra Az integrált és az inkluzív nevelés gyakorlatának összehasonlítása (Hinz, 2002, 359)

A különbségek alapvető természetéhez tartozik az integráció egyénközpontúsága és az inklúzió közösségközpontúsága. Ez az oka annak, hogy az integráció egyes egyénekre vagy homogén csoportokra vonatkozik, az ő nézőpontjukat emeli ki, míg az inklúzió egyes közösségekre, rendszerekre irányul, ezek folyamatait vizsgálja és befolyásolja. Ennek megfelelően az inklúzió szemléletében, programjában és gyakorlatában más jellegű iskolát vár el, amely nem az egyes „beilleszkedni nem tudó” gyermeket elemzi, hanem amely az (oktatási) intézményt vizsgálja, hogy valóban képes-e minden gyermek befogadására és megfelelő oktatására. Az integráció és az inklúzió nem egymást csupán azonos tartalommal felváltó kifejezések, hanem a (tanulói) különbözőség értelmezésének alapjaiban más koncepcióit jelentik.

Az inklúzió alapelvét jól összefoglalja az együttnevelés nemzetközi koncepcióit összefoglaló kötet címe: „From Them to Us”, azaz az „ők”-től a „mi”-ig (Booth és Ainscow, 1998). Azt a szemléletváltást közvetíti, hogy az egyes emberek közötti különbségekre nem úgy kell tekintenünk, mint amelyek az emberek egy külön csoportjára jellemzőek, akik „mások”, hanem mint amely mindannyiunkat jellemmez. Hiszen mindannyian különbözünk egymástól, és így kell megtanulnunk együtt élni. Az inklúziót az oktatásban két összekapcsolódó folyamaton keresztül definiálják:

„Az egyik a tanulók részvételének növelése, a másik a tanulók kirekesztésének csökkentése a lakóhelyhez közeli többségi iskolák tanterveiből, programjaiból és közösségeiből. Az 'inklúzió - exklúzió' egy véget nem érő folyamat, és minden olyan tanulót érint, akit a helyi iskolákból való kirekesztés fenyeget. Az elv továbbá hozzájárul egy olyan oktatási rendszer kiépítéséhez, amely felismeri, és reagál a tanulók közti különbségekre az egyes csoportokon belül” (Booth, 2003, 253).

A definíció figyelembe veszi a kirekesztés veszélyének jelenlétét az oktatásban, felismerését és legyőzését annak érdekében, hogy növelni lehessen a tanulói részvételt. Ezt a folyamatot inklúzió-exklúzió néven említi, kiemelve a folyamat kétirányúságát, mivel az inklúzió és exklúzió relatív fogalmak, az ellenfogalmuk nélkül nehezen értelmezhetők, hiszen nem beszélhetünk befogadásról a kirekesztés veszélyének felismerése nélkül.

Az „inklúzió / exklúzió” tágabb terület a „speciális szükségletűek” nevelésénél, sőt, el is tér attól (Booth és Ainscow, 1998). A kirekesztettek között ugyanis olyan csoportok is megjelenhetnek, amelyek nem tartoznak a speciális nevelési szükségletűek csoportjához. Azok a tanulók, akikről egy dél-afrikai kutatás kimutatta, hogy abban a társadalomban korlátozottak az iskolai tanulás és részvétel vonatkozásában a következők:

-	szegénységben élő tanulók, háború hatásainak kitett tanulók
-	a környezetrombolás és – változás hatásainak kitett tanulók
-	tanulók, akik zaklatás és erőszak áldozatai
-	utcagyerekek, állami gondozottak, gyermekmunkások
-	fogyatékos tanulók, lányok, HIV pozitív és AIDS-es tanulók
-	tanulók, akiknek az otthon használt nyelve eltér az oktatás nyelvétől
-	nomád körülmények között élő tanulók, elnyomott kisebbségből származó tanulók
-	tanulók, akik nem megfelelő iskolákban, vagy nem megfelelő tanterv és módszerek szerint tanulnak
-	állapotos vagy gyermeket nevelő tanulók

8. ábra Az iskolai kirekesztés veszélyének kitett tanulói csoportok (Booth, 2003, 258)

A társadalmi környezet tehát nem kis szerepet játszik abban, hogy mely gyermekeket vagy gyermekcsoportokat fenyeget a kirekesztés veszélye. Az „angol iskola” értelmezése szerint ez egy gyakorlati oktatáspolitikai kérdés, amely azonban hozzájárul, hogy a pedagógia kiteljesedhessen egy valóban általános, minden gyermekekre egyaránt figyelmet fordító pedagógiává.

„Az inklúziónak egy átfogó eszmény újjáélesztéséről kell szólnia, és arról, hogy szabaduljunk meg végre a teljesítménynövelés és az iskolafejlesztés jelenlegi szelektív természetétől. Az inklúzió nem csupán marginális része az oktatási rendszernek, hanem azt a keretet biztosítja, amelyben valamennyi, az oktatást érintő fejlődés végbemehet” (Booth, 2003, 253).

Az inkluzív nevelés intézményi koncepciója magyarul az inkluzív iskola (Csányi és Perlusz, 2001), befogadó (inkluzív) óvoda (Papp, 1995) vagy a befogadó iskola (Bárdossy, 2006) elnevezéseket használja.

Az „angol iskola” inklúzió fogalma tükröződik az Inklúziós index iskolafejlesztési programban. Az iskolai inklúzió eszerint „valamennyi diák tanulása és részvétele továbbfejlesztésének végtelen folyamata” (Booth és Ainscow, 2009, 11). Az inklúzió alapfogalmai ebben a megközelítésben a „tanulás és részvétel”, a „tanulás és részvétel akadályai”, a „tanulást és részvételt támogató erőforrások” és a „tanulói sokféleség támogatása”.

A legrészletesebb inklúzió definíció ma az Inklúziós index iskolafejlesztési program rendkívül gyakorlatias megközelítése, amely pontokba szedve is meghatározza, hogy mit jelent az „inklúzió a nevelésben”. A továbbiakban erre az inklúzió értelmezésre építke:

- Minden tanulót és munkatársat egyaránt elismernek.
- A tanulói részvétel jelentőségét növelik a helyi iskolák szemléletében, tantervében és közösségében, és csökkentik a kirekesztést ugyanezen területeken.
- Átalakítják az iskolák szemléletét, programjait és mindennapi gyakorlatát úgy, hogy megfeleljen a tanulók sokféleségének.
- Valamennyi – nem csak a fogyatékos, vagy egyéb "sajátos nevelési igényű"-nek diagnosztizált tanuló esetében – csökkentik a tanulás és a részvétel akadályait.
- Tanulnak azokból a kezdeményezésekből, melyek révén csökkentik egyes tanulók részvételének akadályait, és ezeket felhasználják arra, hogy a változtatások más tanulók javát is szolgálják.
- A tanulók közötti különbségeket tanulást segítő tényezőnek tekintik és nem csupán legyőzendő problémának.
- Elismerik, hogy a tanulóknak joguk van ahhoz, hogy a lakóhelyükhöz legközelebbi iskolába járassanak.
- Fejlesztik az iskolát a munkatársak és a tanulók érdekében egyaránt.
- Az iskolák szerepét ugyanannyira hangsúlyosnak tartják a közösségépítésben, az értékek kialakításában, mint a teljesítmények növelésében.
- Kölcsönösen ápolják az iskolák és más közösségek között fennálló kapcsolatokat.
- Felismerik, hogy az iskolai inklúzió a társadalmi inklúzió egy aspektusa.

9. ábra Inklúzió a nevelésben (Booth és Ainscow, 2009, 11)

A szerzők azonban hozzátesszik, hogy mindez egy olyan eszménynek tekinthető, amelyre törekedhetnek az iskolák, de amelyet teljesen soha nem érhetnek el. Inkluzív iskoláról ennek ellenére beszélhetünk, mégpedig attól a pillanattól kezdve, amikor elkezdődik a részvétel erősödése az iskolában.

Ugyanakkor meghatározzák az *exklúzió (kirekesztés) veszélyét* is, amelynek egyik formája a fegyelmi okból történő kizárás. Tágabb értelmezésben pedig

„... olyan ideiglenes vagy hosszabb távú fenyegetettséget értünk ez alatt, amely akadályozza a teljes körű részvételt. Ez ugyanúgy eredhet emberi kapcsolatok problémáiból vagy a tananyag nehézségéből, mint a meg nem becslés, lenézettség érzéséből” (Booth és Ainscow, 2009, 12).

Elméletükben a kirekesztés veszélyét egyértelműen az inklúzió fejlesztése csökkenti. Az inklúzió lényege pedig az, hogy „az oktatásban minimális szintre csökkentünk *minden* akadályt *valamennyi* tanuló számára” (Booth és Ainscow, 2009, 12).

A koncepció az inklúziót egy folyamatnak tekinti, amelynek célja a kirekesztés csökkentése és a befogadás növelése. Ahhoz pedig hogy csökkenteni tudjuk a kirekesztés esélyét, pontosan fel kell tárnunk, hogy az iskolánkban mely tanulókat érinti a kirekesztés veszélye, kinek a részére szükséges olyan törekvéseket megfogalmaznunk, amelyek a kirekesztés irányából a befogadás felé való elmozdulást segítik.

„Az inklúzió a tanulók közti különbségek felismerésével kezdődik. A tanulás és a tanítás területén kialakuló inkluzív szemlélet tiszteltetben tartja ezeket a különbségeket, és éppen ezekre épít” (Booth és Ainscow, 2009, 12).

Nem arról van szó, hogy az iskola tolerálja, „elnézi” egyes gyerekeknek, hogy vannak problémáik, vagy felismeri ezeket a problémákat, de lemond a tanuló további

fejlesztéséről, hanem arról, hogy felismeri a nehézségeket, és támogatást biztosít számukra azok legyőzésére. Ha ugyanis nem veszi észre ezeket a szükségleteket és/vagy nem reagál ezekre megfelelően, akkor jó eséllyel bekövetkezik a kirekesztés, amely immár nem a gyermek, hanem az iskola problémájaként, kudarcaként értelmeződik.

Kutatásom tehát a fenti inklúziófogalomra épül, amelyet a nemzetközi jog érdekérvényesítő szakmapolitikái hatnak át, és amelynek nevelési vonatkozásait Booth és Ainscow határozta meg (2009).

3.2.3. Az inklúzió európai víziója

Az exkluzív-inkluzív nevelés fogalompár a fogyatékosságügyi emancipációs mozgalmak és a nemzetközi jogvédő szervezetek programjai mellett az Európai Unió szintjén is megjelent az ezredfordulón. Az Európai Unió rendkívül szélesre tárta értelmezési kereteit, ugyanakkor a konkrét szociális, oktatási és foglalkoztatási szakpolitikák szemléleti alapjait is megadta, ezzel pedig fejlesztési projektek sokaságát indította el.

A fogalompárból elsőként az exklúzió (kirekesztés) kifejezéssel találkozhatunk az Európai Parlament 1998-as 1355. számú ajánlásában, amely kifejti, hogy

„A szegénység fogalma az anyagi források szűkösségéhez vagy elégtelenségéhez kapcsolódik. A társadalmi életből való kirekesztés messze túlmutat a fogyasztói társadalomban való részvételen. Magában foglalja a társadalmi, gazdasági, politikai és kulturális életben való részvétel nem megfelelő szintjét, egyenlőtlenségeit, vagy teljes hiányát. Az exklúzió a társadalmi elszigetelődéstől a társadalomból való teljes kitaszítottaságig terjedhet”.

A szociálpolitika a szegénység egydimenziós fogalma után ismerkedik tehát a „social exclusion” és a „social inclusion” multidimenzionális megközelítésével, amelynek fogalmai több fordítási, mérési és értelmezési problémát is felvetnek. A „hivatalos” Európai Uniók meghatározás szerint az exklúzió, vagyis a társadalmi kirekesztés

„... dinamikus folyamat, amelyet legjobban a szintjeivel írhatunk le: azok a hátrányok vezetnek társadalmi kirekesztődéshez, amelyek újabb hátrányokat és kirekesztődést idéznek elő, és tartós többszörös hátrányokat (deprivációt) eredményeznek. Egyének, háztartások és területi egységek a forráshoz való hozzájutásból – foglalkoztatás, egészség, oktatás, társadalmi és politikai élet – lehetnek kirekesztve” (Eurostat, 1998, idézi Darvas és Tausz, 2004, 7).

Nemzetközi szinten állásfoglalás is született az exklúzió ellen, az inklúzió, vagyis egy erős társadalmi kohézióra épülő társadalom víziója mellett.

„A jelenlegi kulcsfontosságú változás a társadalmi kirekesztettség menetrendjéről egy olyan menetrendre való áttérés, amely ösztönzi a társadalmi befogadást és azt valamennyi politikai intézkedés kidolgozásának középpontjába helyezi” (uo.).

2001-ben fogadta el az Európai Bizottság azt a dokumentumot, amely az elkövetkező években a társadalmi összetartozás erősítését szolgáló *nemzeti tervek*⁹ alapjául szolgál. A magyar „NAPincl” 2004-2006-ban készült a 2321/2003 kormányhatározattal létrehozott „Társadalmi kirekesztés elleni bizottság” keretében, amely a hazai Nemzeti Fejlesztési

⁹ National Action Plan on Social Inclusion (NAPincl)

Terv és ezen belül a Humán Erőforrás Fejlesztési Operatív Program (HEFOP) alapját képezte. A Cselekvési terv a „legveszélyeztetettebb” csoportba tartozónak a roma népesség, a fogyatékkal élők, a szenvedélybeteg, a pszichiátriai beteg emberek, a hajléktalan emberek, a migránsok és a menekültek csoportjait sorolta.

A hazai szociálpolitikai gondolkodás számára azonban a mai napig szokatlan e megközelítés, amelyet jól illusztrál az a jelenség, hogy az inklúzió kifejezés magyar fordítása során is több változat él egymás mellett: a „befogadás”, „beilleszkedtség” (Szalai, 2002), vagy „beilleszkedést segítő társadalom”, „befogadó társadalom” és az „összetartozó társadalom” (Ferge, 2002a). Ezek közül leginkább a „társadalmi összetartozás” fordítás került előtérbe, például a magyar „NAPincl” a „Nemzeti Cselekvési Terv a Társadalmi Összetartozásért” címet viseli. A „social inclusion” fogalma pedig a hazai szociálpolitika számára „a társadalmi részvétel és részesedés újraszabályozását, valamint a társadalmi tagság terjedelmének kiszélesítését jelenti” (Ferge, 2002b, 4.).

A szociálpolitika nézőpontjából természetesen elsősorban annak felnőtt tagjai állnak előtérben, így a fenti cselekvési terv is leginkább az ő kirekesztésükre és befogadásukra összpontosít. A gyermekkor azonban szociális szinten attól eltérő szükségleteket vet fel, a téma kutatása ezért más indikátorok meglétét igényli. A gyermekkori indikátorok kidolgozása még folyamatban van. Egy kanadai kutatás fiatalokkal készített interjúk alapján arra az eredményre jutott, hogy a fiatalok akkor tartják magukat befogadottnak, ha részt vehetnek a közösség életében és maguk is hozzájárulhatnak ahhoz, valamint ha szoros kapcsolatok fűzik másokhoz, különösen a barátaikhoz. Az iskolát a kirekesztés-befogadás forrásának tekintik. (Darvas és Tausz, 2004, 19)

A szociálpolitika elmélete szerint a gyermekek társadalmi kirekesztettsége akkor jön létre, ha nem tudnak részt venni a gyermeki társadalomban, ott nem fogadják be őket. A felnőttek társadalmi kirekesztettsége pedig a gyermekkori társadalmi kirekesztettségben gyökerezik. A gyermekkor és az iskola tehát kulcsfontosságú tényezője a társadalmi befogadásnak, az oktatáspolitikai pedig ennek megfelelően valamelyest szociálpolitika is.

4. A KUTATÁS KONTEXTUSA

Altrichter és Posch (2008) definíciós kitétele szerint az akciókutatás családjába azok a kutatások tartoznak, amelyekre jellemző, hogy azok politikai kontextusban elhelyezett és személyes elkötelezettséget igénylő kutatások.¹⁰

A kutatás politikai kontextusban történő elhelyezése az inkluzív iskolafejlesztéshöz kapcsolódóan az inklúziós oktatáspolitikai és az oktatási fejlesztéspolitikai kontextusok kiemelését igényli, amelyeket a célkitűzések és a megvalósítási módok különböző aspektusai mellett azok közoktatási változási folyamatait elemző oktatásstatistikai kontextus egészíti ki. Személyes elkötelezettségemről pedig a kutatás személyes kontextusát bemutató fejezetben teszek vallomást.

4.1. Az inklúzió oktatáspolitikai kontextusa

Az inklúziós oktatáspolitikai kiindulópontja az inklúzió fogalmának az Európai Unió szociálpolitikájának alapfogalmává tétele volt. Ahogy egyre inkább az oktatáspolitikai központjába került az inklúzió kérdésköre, úgy jött el az EU által támogatott, a hazai központi oktatásirányítás közvetítésével megvalósított projektek időszaka, indultak el az inklúziós közoktatási szintű fejlesztések.

A Nemzeti cselekvési terv a társadalmi összetartozásért című program a 2004-2006-os időszakra határozta meg a cselekvési prioritásokat a szegénység és a kirekesztődés csökkentése, egy „összetartó-szolidáris” társadalom érdekében. A 2.4. prioritás, a gyermekek jó-létének biztosítása, részleteiben az esélyteremtő oktatási rendszer fejlesztését jelentette

„... a diszkriminációs, az indokolatlan szegregációs iskolai gyakorlatok elleni küzdelemmel, a hátrányos helyzetű tanulók oktatási esélyeit növelő intézkedésekkel, a szakképzésben illetve a közoktatásban jelentkező iskolai lemorzsolódást csökkentő; és a felsőoktatásba való bejutást elősegítő programokkal. Óvodai férőhelyek és alapfokú oktatási-nevelési intézmények fejlesztése különös tekintettel a hátrányos helyzetű és roma gyermekekre” (20).

Óvodai részvételük erősítése mellett az integrált oktatás megvalósítását, az iskolai lemorzsolódás csökkentését („Utolsó Padból” program), a pedagógusképzés fejlesztését, a „tanoda” módszer elterjesztését, a „Digitális középiskola” program kialakítását és a tanulók iskoláztatásának szociális támogatásokkal való ösztönzését tűzte ki célul. A hátrányos helyzetű tanulók mellett a cselekvési terv oktatási fejlesztéseinek másik nagy célterülete a fogyatékossággal élők többszörösen hátrányos helyzetének javítása.

Az Európai Tanács 2000-es lisszaboni célkitűzése arra irányult, hogy az Európai Unió 2010-re a világ legversenyképesebb és legdinamikusabban fejlődő tudás alapú társadalmává váljon, amelynek folyamatában kitüntetett szerepet játszik az oktatás és a képzés. Az európai vízió megvalósítása érdekében az Oktatási Miniszterek Tanácsa 2001-ben készítette el és 2002-ben fogadta el az „Oktatás és képzés 2010” című dokumentumot, amely egy tízéves munkaprogramban foglalta össze a fejlesztésnek az oktatási

¹⁰ politically informed and personally engaged

rendszerekre érvényes vonatkozásait. A dokumentum három fő célja közül az egyik az oktatási és képzési rendszerekhez való *hozzáférés megkönnyítése* mindenki számára, amely az inkluzív nevelés alapfeltétele. A központi célkitűzéseket 13 specifikus célban részletezték, amelyek között szerepelt a társadalmi befogadás célkitűzése is.¹¹ Mindezt azzal az érveléssel támasztotta alá, amely szerint az oktatás pozitív hatást gyakorol a foglalkoztatásra, az egészségügyre, a társadalmi beilleszkedésre és a társadalmi aktivitásra. Magasabb képzettségi szint mellett csökken a munkanélküliség, amely magával hozza a gazdasági és szociális kiadások csökkenését is.

Az európai oktatáspolitikai ezen célkitűzéseinek szellemében készült el 2004-ben a hazai oktatási ágazat középtávú közoktatás-fejlesztési stratégiája (OM KKFS). Ennek hosszú távú stratégiai céljai és jövőképe közvetetten, a középtávú célok és azok prioritásai pedig az oktatási egyenlőtlenségek mérséklésének prioritásán belül foglalkozik az inklúzióval, ugyan még az integráció kifejezést alkalmazva, szellemiségében azonban már inklúziós tartalommal.

„Az integráció elősegítése érdekében általában olyan szervezeti és iskolaszervezési megoldásokat kell támogatni, amelyek biztosítják a különböző képességű és felkészültségű tanulók együttnevelését, ugyanakkor jelentős támogatást kell az iskoláknak adni annak érdekében, hogy a pedagógusok olyan pedagógiai eszközök birtokába kerüljenek, amelyek segítségével lehetséges eredményesen nevelni és oktatni heterogén tanulói közösségeket. Így például nem csupán arra van szükség, hogy a jelenleg elkülönítetten nevelt nagyszámú gyermek ... oktatását normál tantervű intézményekben valósítsák meg, hanem arra is, hogy *Magyarország összes oktatási intézményének fel kell készülnie arra, hogy e gyermekek számára tanulási sikert biztosító oktatási szolgáltatást nyújtson*” (OM KKFS 2004, 24, kiemelés tőlem).

Ez a dokumentum mondta ki elsőként, hogy el kell kezdődnie a hazai oktatási intézmények felkészítésének a heterogén tanulócsoportok sikeres oktatására.¹² Az inklúzió szemléleti alapját jelentő heterogén tanulócsoportokban történő oktatás, illetve az intézményi fejlesztés fókuszja egyaránt azt támasztják alá, hogy itt már csak a szóhasználatban jelenik meg az integráció.

A Humánerőforrás-fejlesztési Operatív Program (HEFOP) konkretizálta az inklúziós fejlesztésekkel kapcsolatos teendőket, hiszen az egész életen át tartó tanulás feltételeinek erősítése mellett a program másik prioritása a társadalmi kirekesztés elleni küzdelem volt.¹³ A program szemléletében ekkor tehát még a kirekesztés (exklúzió) elleni fellépés célja hangsúlyozódott, az érem másik oldalán viszont per definitionem ott áll az inklúzió.

Elsősorban a roma és az SNI tanulók csoportja kapott lehetőséget az inklúziós fejlesztésekben való részvételre. Az inklúzió eszméjétől eltérő módon azonban e két

¹¹ A társadalmi befogadás (social inclusion) programja a 2.3 célkitűzés: Az aktív állampolgárság, egyenlő esélyek és a társadalmi kohézió támogatása című célkitűzésben konkretizálódott. Ennek alapján az oktatás és képzés minden polgár számára egyformán elérhetővé kell válnon, így a hátrányos helyzetű, a fogyatékos és tanulási nehézségekkel küzdő, a vidéken és nehezen megközelíthető területeken élő emberek körében is.

¹² A stratégia rész-célkitűzései között ennek megfelelően az alábbi rész-célok jelentek meg: az óvodáztatás kiterjesztése a hátrányos helyzetű gyermekcsoportok körében, a hátrányos helyzetű tanulók nagy számban oktató szakiskolai hálózat modernizációja, a roma és hátrányos helyzetű gyermekek integrációja, az oktatásban érvényesülő hátrányos megkülönböztetés felszámolása, a sajátos nevelési igényű gyermekek integrációja (25).

¹³ Az operatív program 2. prioritása: „A társadalmi kirekesztődés elleni küzdelem a munkaerőpiacra való belépés elősegítésével” foglalkozott az oktatással és képzéssel, mint a társadalmi kirekesztődés megelőzéséhez és a leghátrányosabb helyzetű emberek munkaerő-piaci integrációjához szükséges kulcsfontosságú eszközzel.

csoport iskolai befogadásának ösztönzésére két különböző programban zajló fejlesztés irányult.¹⁴ A program elő kívánta segíteni az iskolai kudarcok és a lemorzsolódás megelőzését, a hátrányos helyzetű, különösen a roma és a különleges oktatási igényű tanulók oktatásához szükséges „befogadó” oktatási gyakorlatok kialakítását a munkaerőpiaci esélyek és a társadalmi beilleszkedés előmozdítása érdekében, és a szegregáció felszámolását a közoktatási rendszerben, valamint a nem diszkriminatív oktatási gyakorlatok elterjesztését.¹⁵

Az SNI részprogramjai közül három foglalkozott iskolafejlesztéssel, három különböző oldalról megközelítve azt. A harmadik részprogram, a befogadó intézmények társadalmi környezetének fejlesztése elsősorban azt a tényt vette figyelembe, hogy a reformok felülről történő elindítása és a megvalósítás közé még legalább egy szint, a helyi oktatáspolitikai szintje is beékelődik, amelynek támogatása sokat lendíthet a projektek eredményességén, annak hiánya pedig akadályozhatja azt. A projektben ezért olyan tréningek kerültek kidolgozásra és bevezetésre, amelyek különböző önkormányzati, egészségügyi heterogén szakmai szervezetek képviselői és szülői csoportok számára nyújtottak saját élményű szemléletformálást az SNI tanulók befogadásának témakörében.

A negyedik részprogram tanulás- és tanításmódszertani orientációjával járult hozzá a modern differenciáló pedagógiai eszköztár, a kompetenciaalapú programcsomagok inklúziós környezetben történő bevezetéséhez. Ennek keretein belül összegezték azoknak a projektbe bevont iskoláknak a jó gyakorlatait, amelyek a képzések, eszközfejlesztések és a konzorciumi együttműködés révén eredményesen működtek.

Az ötödik részprogramban végül a középiskolába járó SNI tanulók idő előtti iskolaelhagyását, lemorzsolódását feltáró kutatások indultak el. A projekthez készült egy „Adaptációs kézikönyv” az iskolavezetés számára, amelynek célja, hogy érzékenyebb tegye a menedzsmentet az ilyen jellegű innovációk irányába, hogy a fejlesztések hosszú távon fenntarthatókká váljanak (*Kőpatakiné*, 2008a). Ezt egészíti ki az „Útavaló pedagógusoknak az implementációs programok gyakorlattá válásához” című kötet, amelyek az eredmények multiplikációját hivatottak elősegíteni (*Kőpatakiné*, 2008b).

A fejlesztések 2006-tól kezdődő második ciklusa új megközelítésmódokat hozott az inklúziós fejlesztések terén. A lisszaboni stratégia célkitűzéseinek megvalósítását vizsgáló 2005-ös „Közös munkával a növekedésért és a munkahelyekért – a lisszaboni stratégia új kezdete” című közlemény javasolt ugyanis néhány változtatást. Ezek között szerepel az

¹⁴ A 2.1. intézkedés a „Hátrányos helyzetű tanulók esélyegyenlőségének biztosítása az oktatásban” két programcsoportja foglalkozott a roma (A komponens) és a sajátos nevelési igényű tanulók (B komponens) oktatási inklúziójának kérdésével.

¹⁵ Tevékenységei közé tartozott:

- A pedagógusképzés tananyagának és módszertanának kidolgozása;
- Tanítók és szakértők továbbképzése a befogadó oktatással és az interkulturális oktatással összefüggő témákban;
- Helyi döntéshozók képzése és a tudatosság növelése;
- Új módszerek kidolgozása a korai iskolaelhagyás megelőzésére és a lemorzsolódás veszélyének korai felismerésére;
- A befogadó oktatással kapcsolatos sikeres gyakorlatok feltárása és elterjesztése szakmai és tematikus hálózatok létrehozásával és módszertani adatbank létrehozásával;
- Az integrált oktatás modelljeinek adaptálása és megvalósítása az egyes intézmények szintjén.” (HEFOP, 62-63)

inklúzió kifejezés újabb összefüggésekben való megjelenítése, amely már nem csak „social inclusion”-ról, hanem „inclusive economy”-ról is szól, vagyis a korábban viszonylagosan önálló társadalmi kohéziós szempontokat szoros összefüggésbe hozza a foglalkoztatási szempontokkal. (Juhász, 2006)

A második hazai fejlesztési ciklus tervezése a magyar kormány által 2005-ben elkészített Nemzeti Akcióprogram a növekedésért és a foglalkoztatásért (NAP) című dokumentummal kezdődött. A NAP az Európai Tanács „Integrált iránymutatásai” alapján készült el. A dokumentum fő célja a versenyképesség növelése és a foglalkoztatás bővülése volt. Az oktatás a „humán erőforrások minőségének javítása”-ként jelent meg a dokumentumban.

Az oktatási inklúzió politikája a NAP komplex jellege miatt a dokumentum célkitűzéseiben csak nagyon áttételesen jelenik meg, mégis felbukkannak annak társfogalmai, így a diszkrimináció elleni küzdelem, a társadalmi esélyteremtés, a szolgáltatásokhoz való egyenlő hozzáférés, az oktatásban és képzésben való részvétel növelése, legdirektebben a „befogadó iskolai környezet” megteremtése, illetve az inklúzió definíciójának alapját képező részvétel növelése jelenik meg célként.¹⁶ Az oktatásban való részvétel mennyiségi mutatóinak növelése miatt foglalkozik az iskolai lemorzsolódás megelőzésével, a lemorzsolódott fiatalok oktatásba való visszasegítésével, és az oktatás minősége iskolák közötti egyenlőtlenségeinek megszüntetésével, amellyel meg kívánja akadályozni, hogy az oktatási rendszer újratermelje a hátrányos helyzetű, alacsony képzettséggel rendelkezők csoportját.

A társadalmi összetartozás területén az átfogó célok közé tartozik a társadalmi egyenlőtlenségek növekedésének megakadályozása, a társadalmi befogadás erősítése, és a hátrányos helyzetűek kompenzálása a gazdasági kiigazítások időszakában. A stratégia komplexitását mutatja, hogy az oktatás mellett a szülők munkavállalását segítő programok, a pénzbeli támogatások, a szociális szolgáltatások, az egészségvédelem, a családvédelem, a lakhatási támogatások vagy a gyermekszegénység elleni küzdelem területére is kiterjed. Az esélyegyenlőség szempontjai így horizontálisan, minden releváns szakmapolitikai téren megjelenhetnek. A programokban hangsúlyozottan megjelenő horizontális szempontok figyelembe vétele (‘mainstreaming’) azzal a következménnyel is járt, hogy az egyeztetési és döntéshozási folyamatokba bevonásra kerültek az egyes esélyegyenlőségi területek érdekében működő szervezetei, így a Fogymatkegcsügyi, Romaügyi, Idöcsügyi és Nökepviseleti Tanácsok.

A komplex megközelítés jegyében ebben a fejlesztési időszakban az oktatás mellett a kulturális terület is kiemelt szerepet kapott az egész életen át tartó tanulás kultúrájának

¹⁶ A NAP támogatja:

- „Az iskolai lemorzsolódás és a hátrányos helyzetű tanulók iskolai kudarcainak csökkentését, megelőzését segítő módszerek és programok kidolgozását és adaptálását;
 - A szegregáció minden formájának felszámolását, a hátrányos helyzetű, különösen a roma és különleges oktatási igényű tanulók oktatását segítő programok kidolgozását, a „befogadó iskolai környezet” megteremtését, valamint az integrált oktatás elterjesztését;
 - A hátrányos helyzetű gyermekeket integráltan nevelő pedagógusok módszertani képzését szolgáló továbbképzési programokat, a sajátos nevelési igényű tanulók együttnevelésének erősítését;
- A hátrányos helyzetű tanulók közép- és felsőoktatásban való részvételének növelését” (NAP 2005, 53).

elterjesztésében, a társadalmi kohézió megvalósulása érdekében. Az oktatás terén elsősorban az alapkészségek erősítése, a kompetencia-alapú oktatás elterjesztése, a lemorzsolódás megelőzése, az általános iskolai oktatás színvonalának emelése, az oktatási szegregáció felszámolása és a közép- és szakiskolai rendszerből lemorzsolódó tanulók reintegrációja kapott szerepet a fejlesztések között, a későbbi foglalkoztatási esélyek növelés érdekében.

A 2.2 Az egész életen át tartó tanulás elősegítése prioritás intézkedései folytatják a korábbi programokat, így a kidolgozott programcsomagok bevezetésével a kompetencia-alapú oktatásra történő áttérést. Az alacsony iskolázottságú és roma fiatalok körében megerősítik a szakképzés elvégzését és a lemorzsolódást megakadályozó programokat, amelyeket regionális képzési hálózatokká szerveznek egy pályakövető rendszer kiépítése, fogyatékos és megváltozott munkaképességű személyek számára kidolgozott e-learning tananyagok készítése mellett, amelyeket egy könyvtári felnőttoktatási program is kiegészít.

A kisgyermekellátás főröhelyeinek bővítése mellett az óvodai ellátás kiterjesztése is célként jelenik meg, főként a hátrányos helyzetű gyermekek esetében, akik az ellátás igénybevétele mellett étkezési és egyéb támogatásban is részesülnek. Az alap és középfokú oktatásban folytatódnak a roma tanulók felzárkóztatását célzó programok, az „Utolsó padból” program és a szakértői vizsgálat pedagógiai diagnosztikai rendszerének átalakítása, a vizsgálatok minőségbiztosítása és a felülvizsgálatok ellenőrzése. Mindezeket ösztöndíjprogramok, a tanoda program és felsőoktatási pozitív diszkrimináció is segíti. A cselekvési terv tehát szintén átfogó és komplex stratégiával indult, amely során a különböző szakterületek közötti együttműködés lehetősége a nehézségek mellett jelentős sikereket is ígért.

A NAP megvalósítását a kormány által elkészített és az Európai Unió által is jóváhagyott Nemzeti Stratégiai Referenciakeret¹⁷ részletezte a 2007-2013 közötti ciklusban. Az ÚMFT/ÚSZT már karakteresebben törekedett a foglalkoztatás bővítése és a növekedés céljai mellett a társadalmi befogadás (inklúzió) erősítésére is¹⁸. 2007-től tehát a szociálpolitika nagyon szélesre tárta kapuit, és szinte minden érintett csoport esetén aktív fejlesztési politikába kezdett a társadalmi inklúzió jegyében, bár az oktatással kapcsolatban a dokumentum még mindig inkább az integráció kifejezést szerepeltette.

Az oktatáspolitikai folytatta az „Oktatás és képzés 2010” munkaprogram megvalósítását, amely az ÚMFT/ÚSZT célkitűzéseit is meghatározta. Az ÚMFT/ÚSZT fejlesztéseinek egyik fő célja az inkluzív nevelésben részesülő gyermekek arányának emelése, az őket befogadó intézmények fejlesztésével párhuzamosan. Az inklúziós fejlesztésekre vonatkozóan leginkább a korábban megkezdett fejlesztések kiterjesztése és folytatásának

¹⁷ Új Magyarország Fejlesztési Terv (ÚMFT), a későbbiekben Új Széchenyi Terv (ÚSZT)

¹⁸ Az ÚMFT az „egészségmegőrzés és a társadalmi befogadás és részvétel” fogalmait összekapcsolva fogalmazta meg szociálpolitikai intézkedéseinek kereteit. Ezek között kiemelten szerepel „a gyermekszegénység csökkentése, a hátrányos helyzetűek – köztük a romák és a fogyatékossgal élők – társadalmi és területi integrációja, az iskolai lemorzsolódást és devianciát csökkentő intézkedések, a diszkrimináció elleni küzdelem, a szociális, gyermek-, ifjúsági és esélyegyenlőségi szolgáltatások fejlesztése, a társadalmi tőke és a helyi közösségek, valamint a fiatalok társadalmi részvételének erősítése, a civil szervezetek kapacitásbővítése, az egyházak ilyen irányú tevékenységének segítése, a fogyasztók és az ellátottak védelme, valamint a hátrányos helyzetű térségek felzárkóztatása.” (ÚMFT 2007, 78.)

célja körvonalazódott, bár ebben már sokkal kisebb hangsúlyt kap az oktatás, mint a korábbi fejlesztési ciklusban.

A tisztánlátás irányába tett nagy előrelépésnek tekinthető azonban, hogy az angol „inclusion” kifejezés fordításaként a projektekben eddig használt integráció kifejezést ebben az időszakban kezdte el felváltani az inklúzió, vagy annak fordításaként a befogadás elnevezés, bár szemléletileg a korábbi fejlesztések is már ennek szemléletéből indultak ki (*Kalocsainé és Varga, 2005; Varga, 2006*). Az UNESCO számára elkészített 2008-as Nemzeti jelentés a magyar oktatás fejlesztéséről c. dokumentum az „inkluzív oktatást” egyenesen a jövő útjaként jeleníti meg (*Radácsi, 2008, 25*).

Az új programok sajátja, hogy szakítanak az inklúziós politika megosztottságával, és egy rendszerbe foglalva gondolják át az oktatási inklúzió kérdéskörét is. A fejlesztések már nem csak egy-egy területre irányultak, megkezdődött a fejlesztési területek egy rendszerben kezelése, a horizontális tervezés, amellyel az egyes rendszerek, így az oktatási rendszer minden területén zajlottak célzott fejlesztések. Amellett, hogy az oktatáspolitikai intézkedések középpontjában egyre inkább a kisgyermekkorú intézmények és a középiskolai fejlesztések kerültek, a közoktatási rendszer más területeinek fejlesztése sem került ki a programból.

A közoktatási fejlesztések hatására az oktatási rendszer felfigyelt más, a kirekesztés veszélyének kitett tanulói csoportokra is, akiknek befogadására is irányultak a fejlesztések. Újabb csoportok kerültek be a pedagógiailag támogatott csoportok közé, megerősödött a romák, a hátrányos helyzetűek, a migránsok, a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő tanulók oktatása, számukra is pedagógiai szakmai támogatások jelentek meg a közoktatás rendszerén belül.

A jövő oktatáspolitikáját feltehetően meghatározza majd az EU „Oktatás és képzés 2020” stratégiai keretrendszere (OK) és az „Új munkahelyekhez szükséges új készségek” kezdeményezés, amelyek együtt alkotják a következő évtized fejlesztéspolitikájának alapjait. Ezekben a dokumentumokban a társadalmi beilleszkedés (inklúzió) és az aktív polgári szerepvállalás egyaránt jelen van.¹⁹

Az iskolai inklúciónak tehát van jövője, hiszen az Európa jövőjét határozó oktatáspolitikai dokumentumok tartalmazzák annak célkitűzését. Az oktatás a társadalmi inklúzió (befogadás) bázisaként, és a folyamat jövőbeli megvalósulásának záloga nyert jelentőséget az utóbbi évtizedben. Az oktatás, amelynek kirekesztő tendenciái is megmutatkoznak, képes ugyanis arra is, hogy ezeket a tendenciákat ellensúlyozza (*Bárdossy, 2006*). A magyar iskolarendszeren belüli ilyen hatások és eredményes ellenhatások feltárása, valamint ezek működésének szabályszerűségei azonban nagyszámú további kutatást igényelnek mindaddig, míg az inklúziós célkitűzések megvalósításának

¹⁹ „Az oktatás terén jelentkező hátrányokat magas színvonalú kisgyermekkorú neveléssel, célzott támogatással és a befogadó oktatás előmozdításával kell kiküszöbölni. Az oktatási és képzési rendszereknek törekedniük kell arra, hogy valamennyi tanuló számára – a hátrányos helyzetű, a sajátos nevelési igényű és a migráns tanulókat is ideértve – biztosítsák, hogy elvégezhessék tanulmányaikat, beleértve adott esetben a „második esély” iskolát és a személyre szabottabb oktatás biztosítását is. Az oktatásnak feladata, hogy előmozdítsa az interkulturális kompetenciákat, a demokratikus értékeket, valamint az alapvető jogok és a környezet tisztetét, továbbá küzdjön a megkülönböztetés valamennyi formája ellen, felkészítve ezáltal a fiatalokat arra, hogy különböző háttérük ellenére is jól megértsék egymást.” (Oktatás és képzés 2020 program 3. célkitűzése, 4)

módját kidolgozzák, és a célok széles körben megvalósulnak. Az oktatásügynek ezért érdemes visszanyúlni a korai inklúziós mozgalmak és a globális politikák által inspirált inkluzív iskolafejlesztési programokhoz, mert ezek az európai inklúziós fejlesztéspolitika számára is megmutathatják a fejlesztések módszereit, lépéseit.

4.2. Az inkluzív iskola hazai fejlesztéspolitikai kontextusa

Az előző fejezetben bemutatott oktatáspolitikai változások után a kutatás kontextusához tartozóan a továbbiakban az iskola szintjére vonatkozó fejlesztéspolitikai²⁰ koncepciók alakulását tekintem át, kiemelve az inkluzív iskolák szempontjából lényeges koncepciókat. A közoktatás komplex rendszerében a változási folyamatok egyaránt lehetnek felülről lefelé irányuló (top down) és lentől felfelé irányuló (bottom up) változások. A változások mindkét formája jelen volt és van az inklúziós célú fejlesztéspolitikában.

A közoktatási rendszer, annak hármas felosztását alapul véve, mikro (osztály), mezo (iskola) és makro (iskolarendszer) szinten elemezhető (Fend, 2001; Szabó, 2008), amelyek közül az inkluzív iskola aspektusából a közoktatási rendszer mezo szintje, vagyis az iskola szintje hangsúlyos.

Az iskolai szintű fejlesztések nemzetközi „őspéldái” a XIX-XX. századforduló reformpedagógiai koncepciói (Rahm, 2005), amelyek bizonyos mértékben az inkluzív iskola előzményeinek is tekinthetők, amennyiben olyan iskolamodelleket hoztak létre, amelyek törekvéseikben egyre változatosabb tanulócsoportokat próbáltak bevonni a többségi oktatásba és egyre szélesedő módszertani repertoárt dolgoztak ki heterogén tanulócsoportok oktatására. Az iskolai szintű fejlesztések vonatkozásában a hazai közoktatásban is egyes reform és alternatív iskolakoncepciók kialakítása, és azok részletes programjainak kidolgozása hozott jelentős változást.

Alapvetően három fejlesztéspolitikai megközelítés jellemezte a hazai közoktatást: a pedagógiai kísérlet, az innováció és a reform (Dobos, 2002; Loránd, 2002; Trencsényi, 2004). Mindezek időben követték, váltották egymást a közoktatásban, bár esetenként párhuzamosan is jelen voltak. Ahogy az inkluzív iskola koncepciója megjelent és a közoktatáspolitikai részévé vált, a fejlesztéspolitikák jelentősen befolyásolták.

A tudományos kutatások által inspirált iskolai szintű fejlesztések egyrészt *iskolakísérletekben* jelentek meg, amelyek törekedtek a heterogén tanulói szükségletek

²⁰ Az iskolák változtatásának módja, módszertana a közoktatásban több néven is megjelenik. Az „oktatási reform” elnevezés (Fullan, 2008a) mellett a „változás elméleteként” is szerepel (Fullan 2008b), de a közgazdaságtan „változásmenedzsment” fogalmát (Pataki, 2004, Farkas, 2005) alkalmazza a közoktatási vezetőképzés is (Annási és Görcsné, 2000). A hazai oktatási rendszer elemzésében az „oktatási ágazati kutatási, fejlesztési és innovációs rendszer” (K+F+I rendszer), esetleg „tudásmenedzsment rendszer” kifejezések használatosak (Lannert, 2009). Emellett a fejlesztéspolitika kifejezést leginkább az Európai Unió központi támogatással biztosított forrásainak felhasználására alkalmazzák. A legutóbbi évek közoktatási fejlesztései leginkább ennek köszönhetően kaptak új lendületet, amelynek fő elemei az inklúziós fejlesztések voltak. Ebből kiindulva alkalmazom a fejlesztéspolitika kifejezést e fejezetben, egy a szokásosnál tágabb értelemben, a fentieket is beleértve. Elemzésem kifejezetten a közoktatási változások elérésének módjára irányul. A változások módjának változása is erőteljes volt ugyanis az inkluzív iskola koncepciójának térnyerése során.

iránti nyitottságra. Ezek első hazai példája a Gáspár László által elindított szentlőrinci iskolakísérlet volt, amelynek kezdete (1969) a közoktatási fejlesztéspolitikák vonatkozásában új korszakot nyitott, mint „a projektpedagógia szocialista munkaiskola kereteiben történő alkalmazása” (Hegedűs, 2007, 28).

Az iskolakísérletek korszakának másik jelentős, iskolakritikai háttérű törekvésében, a Zsolnai József által a '70-es, '80-as években megalkotott NYIK²¹ és ÉKP²² programokban is megjelent a tanulói heterogenitás egy szélesebb körének tudatos felvállalása. Ez elsősorban a hátránykompenzálás és tehetséggondozás egyidejű megvalósításának, a „felfelé nivellálásnak” céljában mutatkozott meg (Zsolnai, 1994, 11).

Mindezek mellett a hazai iskolafejlesztés példája a *komprehenzív iskolamodell* megalkotása is (Hortobágyi és Loránd, 1985), amely a későbbiekben az iskolarendszer szintjén is megfogalmazásra került. A hazai komprehenzív iskola Loránd Ferenc iskolát megújítani kívánó gondolataiból építkezik, aki elsőként egy „szocialista nevelőiskolát” akart kialakítani, amelynek lényege az lett volna, hogy a gyerekek „maguk vajúdják ki a maguk világnézetét”. Ehhez ő különböző tanulási utakat biztosított volna számukra, alapvetően differenciált tanítással. Ez az iskola a magyar (oktatás)politikai viszonyok között nem valósulhatott meg (Loránd, 2000a, 2000b). A komprehenzív iskola támogatóinak köre azonban egyre bővült, tovább folytatva, sőt az iskolarendszer szintjére felemelve a koncepciót. Az iskolarendszer szintjén a komprehenzív iskolák rendszere a szelektív iskolarendszerrel szemben értelmeződött.

„A komprehenzív iskolarendszer [...] olyan középiskolából áll, melyek a falaikon belül kínálják fel a képzési utaknak azt a választékát, amelyet a szelektív rendszer, mint elkülönült intézmények rendszere csak a nagyrendszer szintjén biztosít. A differenciálás intézményen belüli.” (Loránd, 1997, 3)

A komprehenzív iskola inklúzióval közös alapeleme, a „minden gyermek” befogadásának célkitűzése, amelyben benne foglaltatik a tehetséggondozás, a kulturális különbségek kezelése és a fogyatékos, sérült, eltérő fejlődésű gyermekek nevelése is (KOMP, 1996). Az elvi párhuzamok mellett, de szervezeti formájának különbözősége miatt a komprehenzív iskolamodellt nem tekintem azonosnak az inkluzív iskola koncepciójával, *iskolafejlesztés*-értelmezését mégis példaértékűnek tartom, amely szerint

„... iskolafejlesztésnek nevezzük azokat a fejlesztéseket, amelyek tudatosan, előre tervezetten az iskola egészének, mint rendszernek a koncepciózus átépítésére törekszenek” (Loránd, 1985, 11).

Ezen iskolafejlesztésekhez hasonlóan kísérleti jelleggel indult el az integráció a '80-as évek elejétől, amelynek kísérleti szakasza a '90-es évek közepéig tartott.²³ Az integrációs kísérleteket korántsem az iskolakísérletek pozitívista kutatási stratégiája jellemezte, inkább értelmező kutatási stratégiákat alkalmaztak, többnyire esettanulmányok formájában. Az integrációs kísérletek jellemzője, hogy (az integráció célkitűzésének megfelelően) elsősorban egy-egy adott gyermekre vagy gyermekcsoportra irányultak, és az oktatás mikroszintjére koncentráltak, arra hogy milyen speciális feltételekre van szüksége egy adott csoporthoz tartozó tanulónak az osztályban.

²¹ Nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelés

²² Értékközvetítő és képességfejlesztő program

²³ Lásd: Az integráció c. fejezet

Az oktatási fejlesztéspolitikát a rendszerváltás után, a közoktatás decentralizálási folyamatának megkezdésétől kezdve *innovációs* szemlélet jellemezte. Ugyanez az innovációs törekvés hatotta át az inkluzív iskola kibontakozó koncepcióját is. A gyógypedagógiai innovációk között – a speciális iskolák innovációs folyamatai mellett – már a '90-es évek közepétől kezdődően megjelentek az iskolai együttnevelést támogató innovációs folyamatok (Papp, 1998). Az innovációs fejlesztéspolitika két hulláma különíthető el a rendszerváltás utáni közoktatáspolitikában: a programadaptációk időszaka, valamint az iskolák önértékelésének, minőségbiztosításának kidolgozását támogató innovációk időszaka.

A közoktatásügy innováció fogalmának a rendszerváltás időszakában már több értelmezése is használatos volt, amelyek az innováció logikáját az iskolakísérletekhez kapcsolták hozzá. Az egyik Zsolnai József nevéhez fűződik, aki a kutatás és fejlesztés párosát az innovációval hármassá, K+F+I stratégiává fejlesztette. Innovációfogalmának tág értelmezési kerete és szisztematikussága ma is figyelemreméltó. A pedagógiai innovációnak, mint „a pedagógiai folyamatok megváltoztatására és megújítására irányuló tudatos tevékenységeknek” (Zsolnai, 1986, 172) az alábbi sajátosságait különböztette meg:

<i>kezdeményezője</i>	alulról		központból	
<i>forrása:</i>	praxis		kutatás (akciókutatás)	
<i>bizonyítottsága:</i>	bizonyított		nem kellően bizonyított	
<i>tanítási-tanulási folyamatot befolyásoló szerepe:</i>	tananyaggal	tanítás-tanulás lefolyásával	<i>iskolai munkaszervezettel kapcsolatos</i>	
<i>szélessége:</i>	iskola	egy vagy több megye	összes iskola	egy vagy több iskolatípus
<i>befolyásoló szerepe:</i>	diák-diák		tanár-diák	tanár-tanár kapcsolatokat
<i>újdonosság mértéke:</i>	bázis innováció		<i>fejlesztő innováció</i>	látszat innováció

10. ábra Az innovációs tevékenység jellemzőinek csoportosítása Zsolnai 1986 nyomán

Ennek az iskolára vonatkozó, az iskolai munkaszervezettel kapcsolatos fejlesztő innovációja voltaképpen nem más, mint az iskolafejlesztés. Ezen túl több innovációs lehetőséget felsorol a közoktatásban, amelyek annak a közoktatás mikro vagy makro szintjére átlépő vonatkozásaiban, illetve az innováció minőségi jellemzőiben különböznek.

Az inkluzív iskola fejlesztése a kilencvenes években azokból az integrált iskolákból indult ki, amelyek elindultak az inklúzió irányába, tehát a teljes iskolakoncepciójukat átgondolták és módszertani fejlesztéseken keresztül közelítettek az inkluzív nevelés lényege, az aktív tanulói részvétel megvalósítása felé. Ezek kezdetben a *programadaptáció* fejlesztéspolitikáját követték, elsősorban alternatív iskolakoncepciók, nemzetközi módszerek és programok hazai meghonosítására törekedtek. Ennek példája alternatív iskolaként a Gyermek Ház Program, amelynek alternatív iskolakoncepciójára építve jelent meg az integráció, majd az inklúzió (befogadás) szemlélete az intézményben.

„a sikeres integráció feltételeit csak az egyéni különbségeket és sérüléseket is toleráló, kezelő, úgynevezett „befogadó” iskola tudja biztosítani” (Kókayné Lányi és Montay, 1999, 179).

A fejlesztések ezen szakasza elsősorban az oktatásmódszertani háttér megteremtésére irányult, vagyis az iskola szintjét az oktatás mikroszintjének fejlesztése által támogatta. Az

oktatásfejlesztés elsősorban a differenciált oktatás, a kooperatív oktatás és a kéttanáros modell bevezetésére irányult (Papp, 1995).

Az 1996-97-ben szlovák, cseh és magyar kooperációban megszervezett „European Association for Special Education” (EASE): Európai Fórum Projekt továbbképzések formájában járult hozzá immár kifejezetten az inkluzív nevelés fejlesztéséhez, egyes inkluzív iskolák hazai programjának kialakításához. Itt kezdődött el az iskolafejlesztés és az integráció/inklúzió témakörének hazai összekapcsolása is egyes iskolaigazgatók bevonásával, akik szintén külföldi iskolai modellekkel ismerkedve mélyülhettek el az iskolafejlesztésben (Zászkaliczky, Lechta és Matuska, 1999).

A kilencvenes évek nemzetközi együttműködésekben elkészült inklúziós iskolamodelljei közül jelentősnek tekinthető a kanadai „Lépésről lépésre” program adaptálása (Hunyadiné, 2003). A program jelentősen hozzájárult a projektoktatás és a kooperatív oktatás hazai elterjesztéséhez és a differenciált oktatás megvalósításához. A program konkrétan meghatározta a befogadandó tanulók körét.

„Ez a tanítási forma alkalmas: enyhe magatartási, enyhe tanulási problémákkal küszködő, enyhe érzékszervi fogyatékos, beszédhibás, dyslexiás, dysgráfias, dyscalculiás gyermekek inkluzív oktatására is” (Hunyadiné, 2003, 21)

Emellett pedig „hátrányos helyzetű családokból jövő gyermekek körében is” alkalmazható, illetve a tehetséges gyermekek tanulásához is jelentősen hozzá tud járulni (uo.). A hazai oktatásügyben a program elsősorban a hátrányos helyzetű tanulók nevelésének kereteit megadó programként ismert, ugyanakkor célkitűzésében és szemléletében megjelenik az inklúzió, bár a fogyatékos gyermekek közül „előírászerűen” csak az enyhe jelzővel illethetőket befogadva.

Az inkluzív nevelés területén első pedagógiai innovációink tehát programadaptációk és oktatásfejlesztési módszeradaptációk voltak. Emellett fejlesztési koncepciók sora szült az oktatás makroszintjéről, az oktatási rendszer átalakításának kérdéseiről, a befogadás törvényi feltételeiről és támogató intézkedéseiről (Heimlich és Jacobs, 2001; Csányi, 2000; Kereszty, 1999).

A kilencvenes évek második felétől a pedagógiai innováció értelmezésében megerősödött az új produktumok létrehozásának célja mellett a belső megújulás igénye is.

„Az innováció az a – rendszerint az egész innováló szervezet egészét érintő – belső megújulási folyamat, amely az új lehetőségeket kiaknázó kreatív elgondolástól a felhasználói kör által elfogadott abszolút vagy relatív értelemben új produktumig vezet.” (Gáspár, 1996, 45.)

Ez az értelmezés már a pedagógiai innováció egy új felhasználási területére vezet át, a pedagógiai programkészítésre. 1996-ban ugyanis innovációk indultak a *pedagógiai program* elkészítésének ösztönzésére az „Önfejlesztő iskolák” program keretében. A program elsőként alkalmazta az iskolák közötti *hálózatépítés* módszerét, ezáltal lehetővé téve az intézmények közötti tanulást (Cseh, Gál, Halász, Horn, Szabó és Szüdi, 1997). A képzést és a hozzá kapcsolódó feladatot, az iskola pedagógiai programjának elkészítését 92 intézmény, akkor a közoktatási intézményeink 2%-a teljesítette ezzel a támogatással. A későbbiekben kialakuló minőségbiztosítási törekvések is ebből a szakértői csoportból és hálózati körből fejlődtek ki (Balázs, 1999), továbbá ez a projekt nyújtott mintát a későbbi inklúziós fejlesztések számára.

A hazai oktatásfejlesztésben az ezredfordulóra az iskolai önfejlesztés mellett az iskolai *önértékelés* is megjelent. Az önértékelés alapját egy „iskolai önértékelési profil” (IÖP) képezte, amelynek egyik részterülete „a tanulási nehézségek kezelése”, amely által az iskola minőségének egyik tényezőjévé vált az (enyhe) tanulási problémák kezelése is (MacBeath, Schratz, Meuret és Jakobsen, 2006). Az önértékelés megközelítése segítségével tehát a közoktatási fejlesztési folyamatokban is felvetődött a tanulói heterogenitás kezelésére való felkészülés igénye, ezt azonban nem az inkluzív nevelés célkitűzése mentén kívánták megoldani.

A közoktatási fejlesztések tapasztalatai alapján a hazai oktatáfejlesztés műhelyeiben kialakítottak egy „fejlesztésmetodikai algoritmust” is, amely számos későbbi fejlesztés módszertani alapjául szolgált. Ennek a fejlesztésmetodikának részét képezik a bázisiskolák, a munkanaplók vezetése és a dokumentumok elemzése, amely alapján végtermékként elkészülhet a „kapcsoló könyv” az aktuális fejlesztést átvevő iskolák számára legszükségesebb információkkal (Havas, 2003; Szabó, 2008). A fejlesztés „végterméke” tehát az innováció logikájának megfelelően egyre nagyobb hangsúlyt kapott. Ennek a fejlesztésmetodikai algoritmusnak a segítségével készült el a kompetenciaalapú oktatás programja, az IPR²⁴, a MAG program²⁵, de az inklúziós iskolafejlesztések későbbi HEFOP programokban megjelenő más elemei is.

Az inklúziós kutatások és fejlesztések központja az ezredfordulón átkerült a felsőoktatás világából az Oktatókutatási Intézetbe, amivel megkezdődhetett az addigi eredmények rendszerezése és elterjesztése a hazai közoktatási intézményekben, a központi innovációs fejlesztéspolitikai segítségével. Az SNI tanulók iskolai befogadására irányuló első széles körű hazai intézményi szintű vizsgálatok az Országos Közoktatási Intézetben (OKI) 1999-2001 között készültek, amelyek alapvető célja a *helyzetfelmérés* volt. Az együttnevelésre jellemző tapasztalatok többnyire a spontán integráció terén születtek meg, amelyek következtében sürgető igény merült fel a pedagógusok széles körű továbbképzésére. A kutatás végkövetkeztetése óvatos vízióban fogalmazódott meg, amely szerint van esély a fogyatékos tanulók eredményes fejlesztésére és oktatására integrált körülmények között, de ehhez fontos feltételek teljesülése szükséges az iskola belső világában és az oktatási rendszerben egyaránt. A személyi és tárgyi feltételek mellett szükségesnek látták a fejlesztést abban is, hogy az intézményi dokumentumokban rögzített módon előre megtervezetten történjen az együttnevelés, az intézmény minden munkatársa bevonásával, minden érintettel tisztázott elvárások mentén (Salné és Kőpatakiné, 2001a, 2001b).

Megkezdődött a befogadó *iskola hazai modelljeinek* keresése, amelyek megmutatják az SNI tanulók integrációjának hazai jó gyakorlatait, és ezáltal a későbbiekben jó példákat nyújtanak más helyi adaptációk számára (Kőpatakiné, 2003). A pedagógusok továbbképzési igényének megfelelő, könnyen elérhető és az egyes együttnevelési helyzetek megélését bemutató szakirodalom (Kőpatakiné, 2004) mellett létrehozták a már az inklúzió iránt elkötelezett *iskolák hálózatát*. Az OKI-ban 2001-ben alakult meg egy Integrációs Módszertani Műhely, amely biztosította a kapcsolatépítést, az információcserét az

²⁴ Integrációs Pedagógiai Rendszer

²⁵ Megelőzés-Alkalmazkodás-Gondoskodás (Kállai és Szabó, 2007; Lénárd és Rapos, 2008a, 2008b)

intézmények között, valamint szakmai bázist jelentett a kutatók és az együttnevelésben tapasztalt intézményvezetők számára (*Kőpatakiné és Singer, 2005*).

A hálózatos tanulás módszerével több fejlesztés is elindult ekkor az inkluzív neveléshez kapcsolódóan (*INCLUDES, 2005*). A hazai inklúziós közoktatási fejlesztéseknek újabb lendületet adott, amikor a fenti kutatócsoport is bekapcsolódott a EADSNE²⁶ nemzetközi oktatáspolitikai szervezet munkájába. Hazánk EU-s tagsága következtében 2005-től ebbe a szervezetbe is beléphetett. A szervezet az egyes országok oktatáspolitikájában, oktatási gyakorlatában meglévő különbségek figyelembevételével kiemelten fókuszál az esélyegyenlőség biztosítására, az akadálymentesítésre, a befogadó szemlélet erősítésére és az oktatás minőségének előtérbe helyezésére. Célja egy európai szintű, tagországok közötti információcsere biztosítása, az oktatáspolitikai irányelvek és gyakorlati megvalósulásuk összehasonlítása és értékelése (*Meijer, 2003, 2005; Kőpatakiné, 2006, 2009*).

A nemzetközi szervezet szakmai támogatása mellett elsőként több, az SNI tanulók iskolai oktatásának magyarországi helyzetét és gyakorlatát bemutató, és azokat az uniós követelményekkel összevető szakmai elemzés, országjelentés készült el (*Kőpatakiné és Singer 2005a, 2005b*), amelyek a tagországok oktatáspolitikájának összehasonlításához, az európai fejlesztési irányok megállapításához járultak hozzá.

Az SNI tanulók integrált/inkluzív neveléséhez hasonló utat jártak be a roma tanulók integrációjára irányuló iskolafejlesztések is. Hasonlónak tekinthető a nemzetközi bázison történő építkezés, a hazai oktatáspolitikai támogatás, a modellintézmények (itt: bázisiskolák) rendszerének kiépítése és hálózatos fejlesztése is. Létrehozták az Országos Oktatási Integrációs Hálózatot (OOIH), amely 45 bázisiskolával kezdte meg a munkát. 2003-tól az iskolák pedagógiai hatásrendszere a központilag kidolgozott Integrációs Pedagógiai Rendszer (IPR) által meghatározottan működött ezekben a bázisintézményekben (*Bernáthné, 2002; Németh, 2005*). Az intézményfejlesztés országos volt, négy régióra bontva alkottak fejlesztési hálózatokat az intézmények, amelyek munkáját kistérségi koordinátorok és tanácsadók is segítették (*Arató és Varga, 2005*).

Az innovációk középpontjában az újítás lehetősége mellett az *eredményesség és a minőség* eszménye áll. A minőség fogalma összetett konstrukció. Funkciója szerint azért alkalmazzuk, hogy az iskolák feletti közvetlen irányítást a decentralizáció hatására elvesztett állam vagy fenntartó visszacsatolást kapjon az egyes iskolai folyamatok működéséről: átláthatóvá váljanak a folyamatok, illetve biztosítva legyen a közpénzből közérdek alapján történő működés. A minőség, a színvonal, az eredményesség és a hatékonyság fogalmai szoros kapcsolatban állnak egymással, mégsem azonosak. A színvonal egy adott rendszer, például a felsőoktatás vagy a munkaerőpiac elvárásainak történő megfelelést mutatja. Az eredményesség az előre megadott elvárásoknak való megfelelést jelzi, amelynek a folyamat résztvevői megfelelnek. A hatékonyság pedig az anyagi és szellemi erőforrások és az eredmények közötti kapcsolatot mutatja (*Setényi, 1999*).

Az oktatás minőségének értelmezése többnyire összekapcsolódik az oktatás eredményességével (*Benedek, 1999, Eszik, 2001*), az oktatás hatékonyságával (*Eszik,*

²⁶ Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Szükségűk Oktatásának a Fejlesztéséért (European Agency for Development in Special Needs Education, EADSNE)

2001), de többnyire az oktatásban résztvevők vagy a „szolgáltatást igénybe vevők”, esetleg a „partnerek” elégedettségével hozzák összefüggésbe (Setényi, 1999; Benedek, 1999; Eszik, 2001). Ennek megfelelően

„... minőségnek nevezzük azon jellemzőket, amelyek az oktatást alkalmassá teszik az *iskolahasználók kifejezett és rejtett igényeinek minél teljesebb kielégítésére.*” (Setényi, 1999. 25)

Kérdéses azonban, milyen elvárásokról van szó, kinek az elvárásairól, hogyan ismerjük meg a kifejezett vagy rejtett elvárásokat, valamint hogy ki és miként határozza meg a megfelelés módját és mértékét. Elvárásokat fogalmaz meg közoktatáspolitikai az országos, a fenntartó a helyi szinten, és ezek figyelembevételével építi ki az iskola ön maga számára saját minőségbiztosítási rendszerét (Halász, 2000a). Szakmai elvárásokat támaszthatnak ugyanakkor különböző kutatócsoportok, helyi vagy nemzetközi szakmapolitikai szervezetek is.

A *minőségelvárások* tehát különböző fogalmi konstrukciókban testesülhetnek meg, amelyek a közoktatás egyes szintjein történő változásokkal együtt folyamatosan változnak. A közoktatásra vonatkozóan is több, az iskola eredményességét meghatározó szempontrendszer készült el (Kovács, 1994 idézi Kósáné, 2010; Baráth; 1998), sőt a kutatások egyenesen az „álmiskola” tanulói, pedagógusi és szülői képét tárták fel (M. Nádasi et al. idézi Kósáné, 2010).

Az inklúzió minőségével kapcsolatban is hasonlóan történik mindez. A társadalomnak érdekében áll, hogy az iskolai inklúziós folyamatok is átláthatóvá és hatékonyá váljanak. Erre vonatkozóan is a gazdasági, politikai, szakmai és személyes elvárások sokfélesége körvonalazódik. A folyamat során a nemzetközi szervezetek és a központi adminisztráció elvárásai törvényekben, fejlesztéspolitikában, prioritásokban, indikátorokban fogalmazódnak meg. Az iskolafenntartó és az iskolai illetve iskolán belüli szereplőknek az intézményen belüli befogadással kapcsolatos elvárásai azonban helyi szinten szintén meghatározódnak.

Az eredményesség kontrollja mellett olyan indikátorrendszerek is kidolgozásra kerültek, amelyek kifejezetten az inkluzív nevelés minőségének megállapítását szolgálták. Az UNESCO 2005-ben például irányelveit ilyen „listává” alakította, amely segít megítélni az országos vagy helyi oktatásügy inkluzivitásának szintjét. A lista több szempontú kérdéssorai által segítséget nyújt egy inklúziós mátrix elkészítéséhez, amely a szempontrendszert néhány oldalas feladatlappá sűríti (Inclusion Matrix Worksheet).

Hasonló szempontrendszert hozott létre az EASNE is egy nemzetközi kutatócsoport segítségével, bár nem az oktatásirányítás, hanem az osztálytermi, iskolai szintű működés szempontjaira vonatkozóan. Kutatásuk eredményeképpen 5 (+2) szempontot azonosítottak az inkluzív nevelés sikerességének kulcsaként. Ezt az együttnevelés gyakorlatának fejlesztését megalapozó szakmai ajánlásként tették közzé (Meijer, 2003, 2005).

Egyes kutatócsoportok az SNI tanulók befogadásának újabb és újabb indikátorrendszereit konstruálják (Wilhelm és Bintinger, 2001; Hollenweger és Haskell, 2002; Peters, Johnstone és Ferguson, 2005; Wilhelm et al. 2006; Watkins, 2009). Ezek ugyan az inkluzív nevelés eszményét csak az SNI tanulóira vonatkoztatják, mégis átfogóan alkalmazzák az iskolafejlesztés elméletét az inkluzív nevelés továbbfejlesztésére.

A hazai innovációk is olyan minőségfejlesztési alapú önértékelési programok kifejtésére törekedtek, amelyek célzottan irányulnak az inklúzió fejlesztésére. Az értékelési rendszer bővítésére a hazai viszonyok között is több szinten kidolgoztak már szempontsorokat, standardokat. A hazai SNI politika központi műhelyeiben elkészült szempontsorok például a pedagógusok önértékeléséhez és önfejlesztéséhez kívánt útmutatót nyújtani (Kőpatakiné, 2008b).

A nemzetközi SNI politikára építve a hazai oktatásirányítás is foglalkozni kezdett a *befogadó értékeléssel*, mint a többségi intézményben folytatott olyan értékeléssel, amely minden egyes tanuló érdekeit kívánja szolgálni. Ennek során minden értékelési elv és eljárás az összes tanuló, köztük az SNI tanulók sikeres befogadását és aktív részvételét szolgálja. A befogadó értékelés kiindulópontja itt is a tanulók értékelése, mint a sajátos nevelési igények felmérésére szolgáló értékelés, a tanítás-tanulás folyamatának formatív értékelése, a tanulói eredményesség szummatív értékelése, valamint a tanulói heterogenitás kezelése az országos mérésekben. Az értékelés folyamatában pedig ajánlások készültek a többségi pedagógusok, a pedagógusképzés, a tanárok rendelkezésére álló segítség és erőforrások, a szervezetfejlesztés, a befogadó értékelés tervezése, a rugalmas szervezet biztosítása, az értékelő teamek és az értékelési politikák számára. (Kőpatakiné, 2008c; 2009)

Egy készülő önértékelési csomag az SNI tanulók befogadására irányuló iskolafejlesztési javaslatokat és szempontokat határozza meg. „Mennyire befogadó az iskolánk?” kérdezi címében az „Inklúziós *intézményi önértékelési* csomag általános és középiskolák számára” (2008). Két minőségi szinten jeleníti meg az iskolák fejlődését, a „nyitott iskola” és a „befogadó iskola” fokozatában. Az önértékelési csomag a közoktatási minőségirányítási rendszer fejlesztését szolgáló központi programban alkalmazott területekből indul ki, az önfejlesztő iskolai hálózat, a COMENIUS minőségbiztosítási program, a Szakiskolai fejlesztési program, az első Nemzeti Fejlesztési Terv keretében elindult intézményi fejlesztések és egyes intézményi programok, valamint az SNI tanulók inklúziójára irányuló hazai és nemzetközi tapasztalatok képezik a kiindulópontját. A program ugyanis kizárólag az SNI tanulókra vonatkoztatja a befogadást, ezt a csoportot helyezi az iskolai önértékelés középpontjába. A program a tanulói eredményesség mellett a partneri elégedettség mérésén alapuló visszajelzésére épül, amelyet tanulásirányítás és a pedagógusmunka értékelésének speciális szempontjaival egészít ki az ún. inklúziós követelmények (standardok) keretein belül. A szakmai körökben röviden „SNI standardoknak” hívott fejlesztési program hatásvizsgálata, eredményei még nem ismerhetők. Hasonló értékelési szempontrendszerek készülnek az EGYMI-k²⁷ számára is (Kőpatakiné, 2009). Az innovációs szempontú minőségfejlesztési logikájú fejlesztési programok kidolgozása tehát az inkluzív iskolai folyamatok támogatását is megcélozta, legalábbis az SNI szakpolitikában.

Az oktatásirányítás a változási folyamatok menedzselése során egyre kevésbé a kényszerű reformokra, inkább az indirekt befolyásolás eszközeire hagyatkozik. Nem egyszerűen rendelkezik, törvénybe iktat, és annak megvalósítását kontrollálja, hanem ennél indirektebb utat választ: innovációkat támogat, a jó gyakorlatok példáját állítja fel, minőség díjjal jutalmaz, vagy egyes fejlesztésre orientált szolgáltatásokat biztosít az

²⁷ Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény

iskolák számára. Mindennek célja azonban ugyanaz, az iskolai munka átláthatóságának és hatékonyságának növelése. A korábbi fejlesztések innovációs logikáját lehetőség szerint ezekben a változási folyamatokban a „jó gyakorlatok” vagy minőségi elvárások kidolgozásának erejéig megőrizte, ám a reform felülről lefelé irányuló logikáját követve, és részben a központi projektekre pályázó iskolák alkalmazkodásán keresztül, részben pedig a törvény erejével általánosan kinyilvánított kötelező jelleggel implementálta, így a holland példából kiinduló *innovációs intézkedésekbe rejtett oktatási reformként* tekinthetünk rá (Rijswijk és Illyés, 2001; Zsoldos, Várnai és Kool, 2003).

Sajátosan vegyes jellege miatt mindkét folyamat előnyeit és hátrányait is hordozza. Előnyének tekinthető a reformok erős ösztönző jellege és az innovációk alapos előkészítő lehetőségei, hátrányként őrzik azonban az innovációk lassúságát, de a reformok által kiváltott széles körű elégedetlenséget és ellenállást is. Az innovációs intézkedésekbe rejtett reformkezdeményezéseknek közös vonása, hogy központi kiindulóponttal rendelkeznek és válogatott szempontok alapján részesítik támogatásban a központi célok megvalósításáért tenni kész intézményeket. A felülről lefelé (top down) irányultság dominanciája a reformok sajátossága, amelyeknek elszámoltatási és kapacitásépítési erejére – bár ezek gyakran ellenállást szülnek – szükség van a változások eléréséhez.

Ugyanez a kétarcúság jellemző a lentről felfelé irányuló (bottom up) fejlesztésekre, klasszikusan az iskolafejlesztésekre is, mert azok az iskola belső ügyei maradnak, nem alakíthatók át rendszer szintű, átfogó reformmá (Fullan, 2008b). A két fejlesztési logika azonban nagyon jól kiegészítheti, megerősítheti egymást, ezért e két megközelítésnek szüksége is van egymásra. A célok elérésének érdekében szükség van a felülről irányuló reform átfogó erejére és az alulról induló kezdeményezések belső személyes elköteleződésének lendületére.

A kizárólag az eredményesség mérésére épülő, ezáltal az oktatás minőségének fejlesztésére irányuló programokban gondolkodó, felülről lefelé építkező oktatási fejlesztéspolitika mellett egyre nagyobb hangsúlyt kap tehát az iskolafejlesztés alulról felfelé építkező orientációja (Bognár, 2003). Az eredményes iskola koncepciója és az iskolafejlesztés koncepciója tehát egymást jól kiegészítve egy közös irányzattá alakultak autentikus iskolafejlesztés néven (Bognár, 2003). Az *autentikus iskolafejlesztés* az iskola egészének a helyi visszajelzésekre építő folyamatos fejlesztésére irányul, amely által az iskola tanulószervezeté válik. Az ilyen alapokra épülő fejlesztési stratégiák egyaránt koncentrálnak arra, hogyan segíthetik elő a tanulók előrehaladását, fejleszthetik tanulási teljesítményüket, és hogyan biztosítható az eredményesen működő intézménymenedzsment (Bognár, 2004). A minőségi oktatás koncepciójában az autentikus iskolafejlesztés a tanulói eredményesség mellett más szempontokat is megjelenít. Az inklúzió közoktatáspolitikai célként való megjelenítésének időszakában a jó iskola egyben minden gyermek minőségi oktatására képes, befogadó iskolát is jelent (Koczor és Németh, 2010). Az inkluzív iskola fejlesztése olyan autentikus iskolafejlesztés, amely hangsúlyt fektet az inkluzív nevelés meghatározó szempontjaira.

Az iskolafejlesztés belső struktúráját annak komplex megközelítése alapján három alapvető tényező határozhatja meg. Az iskolafejlesztés ennek megfelelően már nem csak szervezetfejlesztés, vagy oktatásfejlesztés (Klippert, 2000), rendszerét három tényező

együtt határozza meg: a szervezetfejlesztés, az oktatásfejlesztés és a személyzetfejlesztés (Kempfert és Rolff, 2005).



11. ábra A pedagógiai iskolafejlesztés rendszerének összefüggései Kempfert és Rolff (2005, 39) nyomán

Az oktatásfejlesztés a hazai szakirodalomban tanulásfejlesztésként is megjelenik (Bognár, 2003). Az oktatásfejlesztés vagy tanulásfejlesztés elsősorban az osztálytermi szinttel foglalkozik, amely a tanulók eredményességének mérése által nyújtott visszajelzésekre épít. A személyzetfejlesztés elsősorban továbbképzések, munkafeladatok, megbeszélések, tréningek, bemutatók, mentorálás stb. által foglalkozik a tantestület tagjainak folyamatos továbbfejlődésével, önfejlesztésével, élethosszig tartó tanulásával. A szervezetfejlesztés pedig a teljes szervezet megújulására irányul, ahol a munkamegosztás átgondolása és hatékonyabb újjászervezése kerül előtérbe egy adott cél érdekében, hatására átalakulnak a szervezeti szerepek, körvonalazódnak a szervezeti célok (legyenek akár hivatalosak vagy nem hivatalosak, nyíltak vagy rejtettek, általánosak vagy speciálisak) és a szervezeti kultúra alapjai (Kempfert és Rolff, 2005).

Az iskolafejlesztés, mint szervezetfejlesztés, hosszú távú folyamat. Jung által megfogalmazott normatív ismertetőjegyei:

- az önszervezés támogatása, amely azt jelenti, hogy nem külső szakértők végzik, hanem képessé teszik az érintetteket, hogy maguk szervezzék a fejlesztési folyamatot,
- az érintettek érdekeltté tétele, amely azt jelenti, hogy mindenkor az érintettek konkrétizálják, fejlesztik tovább a számukra érvényes szervezeti szabályokat,
- az élet demokratizálása a szervezetben, amely azt jelenti, hogy az érintettek maguk alakítják ki az intézkedéseket, nem pedig magasabb hierarchikus szintek vagy külső szakértők.

A szervezet végeredményben egy önszervező szociális rendszernek tekinthető (idézi Rosenstiel, 2005, 229). Ennek révén az iskolára vonatkoztatva a fejlesztési folyamatban aktív résztvevők (személyzet) lehetőséget kapnak a saját tapasztalataikból való tanulásra és az oktatás fejlesztésére. A többségi befogadó iskolákban a szervezet- és személyzetfejlesztés összekapcsolása mellett (Rouse, 1996) a tanulásfejlesztés ezáltal szervezeti tanulást eredményezve jól kiegészítheti az iskolafejlesztési folyamatot.

Szervezetfejlesztés eredményeként egyéni, de ami még fontosabb, szervezeti szintű tanulás jöhet létre. Argyris és Schön modellje szerint történhet egyhurkos és kéthurkos

tanulás. Egyhurkos tanulás esetén az intézményi szabályok megváltoznak, de nem változnak a szabályok mögött álló nézetek. Ez egy alkalmazkodó tanulás, amely megoldásaiban a rendszer keretein belül marad, annak hibáit korrigálja, amelynek az a célja, hogy a szervezeti rendszer elemei fennmaradjanak, megerősödjenek. A minőségbiztosítás ezen az egyhurkos tanulási szinten zajlik, olyan változásokra törekszik, amelyek a minőség megtartásának módjára vonatkoznak. A kéthurkos tanulás viszont inkább a szabályok miértjére kérdez rá, és ha szükségesnek látja, megváltoztatja azokat, új célokat, normákat, értékrendszert valamint gyakorlatot honosít meg a szervezetben belül. A kéthurkos tanulás ezért változtató tanulás, megkérdőjelezi a rendszer kereteit, igyekszik megszüntetni a hiba okát, célja tehát a szervezet változása. A valódi szervezeti tanulás a kéthurkos tanulás szintjén történik (Bakacsi, 1996; Watzlawick, Weakland és Fisch, 1990; Gelei, 2002). A szervezeti tanulás, mint közösségileg felépített megértés, ciklikus tanulási folyamaton keresztül zajlik, így módszertani szempontból szorosan kapcsolódik a szervezeti tanuláshoz az akciókutatás (Rosenstiel, 2005, 236).

Az iskolafejlesztés megerősítése révén azonban az iskolák fejlődését differenciáltan segítő támogató rendszer kiépítésére kerülhet sor, amelyet egy tanácsadói rendszer segít (Bognár, 2003). Hazánkban is ilyen, az iskolafejlesztés számára biztosított támogató rendszerek kidolgozásának időszakát éljük (12. ábra). Szegregációellenes célú iskolafejlesztési programok sora alakult ki az utóbbi években, mint például a komprehenzív iskolafejlesztés (Juhász, 2010), az Integrációs Pedagógiai Rendszer (IPR) (Németh, 2006), a MAG program (Kállai és Szabó, 2006, 2007; Lénárd és Rapos, 2004; 2006a; 2006b; 2007, Szabó, 2006), vagy ehhez közel állónak tekinthető az inklúziós intézményi önértékelési csomag (Expanzió, 2008). Ezekhez hasonlóan szegregációellenes, sőt kifejezetten inklúziós célú az Inklúziós index iskolafejlesztési program.

<i>Fejlesztés elnevezése</i>	<i>Célintézmény</i>	<i>Módszere</i>	<i>Típusa</i>	<i>Fejlesztői szerep</i>	<i>Tanulói célcsoport</i>	<i>Fejlesztési célcsoport</i>
MAG	általános iskola (alsó tagozat)	hálózatépítés, iskola- (oktatás) fejlesztés	belső és külső	tréner	kulturális különbségek	pedagógus
Komprehenzív iskolafejlesztés	egységes iskola (12 évf.)	hálózatépítés, iskola- (oktatás, rendszer) fejlesztés, kísérlet	külső	kutató, továbbképző, tanácsadó	hátrányos helyzetű tanulók	pedagógus
IPR	HHH és nem HHH tanulókat együtt nevelő általános iskola	hálózatépítés, komplex pedagógiai rendszer implementációja	külső	továbbképző, tanácsadó	halmozottan hátrányos helyzetű/ roma tanulók	tantestület
Inklúziós intézményi önértékelési csomag	SNI tanulókat befogadó általános és középiskola	minőségfejlesztés, intézményi önértékelés	belső	-	SNI tanulók	pedagógus
Inklúziós index	bármely iskola	komplex iskolafejlesztés (akciókutatás)	belső és külső	facilitátor, „kritikus barát”	minden gyermek	iskolaközösség minden tagja

12. ábra Szegregációellenes iskolafejlesztési programok összehasonlítása

A fenti iskolafejlesztési programok összehasonlítása során látható, hogy a célintézmény vonatkozásában az Inklúziós index bármely iskolatípusra és iskoláztatási fokra alkalmazható. Módszertanában önértékelést is tartalmazó iskolafejlesztési program, amelyben az iskolafejlesztés komplex módon, szervezettejlesztésként, oktatásfejlesztésként és személyzettejlesztésként egyaránt megjelenik. Kutatásként kevésbé a kísérlet, inkább az akciókutatás felé elkötelezett. Komplex iskolafejlesztésnek tekinthető, hiszen az iskola munkatársainak önértékelését külső fejlesztői szerep is kiegészíti. Ez a külső fejlesztői szerep nem továbbképzésekre és tréningekre irányul, inkább a folyamatok facilitátora, a „kritikus barát” tanácsadói aspektusából indul ki, amely kutatás esetén kiegészül az (akció)kutató szerepével is. Tanulói célcsoportját tekintve az Inklúziós index minden gyermek befogadására figyel, a tanulóközösség helyi iskolában felmerülő heterogenitásának megfelelően. Az iskolafejlesztés a teljes iskolaközösségre irányul, bár kétségtelen, hogy a pedagógusok kulcsszerepet töltenek be annak tervezésében és megvalósításában.

Az inklúzió hazánk Európai Uniói csatlakozása óta a hazai oktatáspolitikát is meghatározó, deklarált európai oktatáspolitikai cél. Az inklúziós célú közoktatási fejlesztések reform jellegű, fentről lefelé irányuló folyamatainak hatékony megvalósításához a fejlesztéspolitika tapasztalatai szerint szükség van a kutatásokkal kísért helyi iskolai szintű innovációk, iskolafejlesztések támogatására. Ezek képesek ugyanis arra, hogy átláthatóvá tegyék a helyi változási folyamatokat, és a kutatás végén komplex megközelítésben láthatóvá tegyék annak eredményeit. A kutatás segítségével kontrollált iskolafejlesztések sora hozzájárulhat további iskolarendszer szintű fejlesztési folyamatok előkészítéséhez. Mindezt elősegíthetik az inklúzió koncepciójához közelálló iskolafejlesztési programok, mint például a komprehenzív iskolafejlesztés, az adaptív iskolafejlesztés ígéretesen alakuló elméleti koncepciója (*Lénárd és Rapos*, 2008a; 2008b), vagy egy kifejezetten erre irányuló iskolafejlesztési program, az Inklúziós index.

Az iskolafejlesztés során az iskola, mint rendszer átalakítása fejlesztési cézzal történik, ezáltal a magasabb minőség irányába mutat. Minőségfejlesztésként az eredményesség növelése a cél, amely a partnerek – itt a tanulók és a szülők – igényeinek feltárását és az azoknak való megfelelést, illetve annak visszacsatolását, vagyis elégedettségük mérését is jelenti. Egy inkluzív iskola minősége ugyanis nem kizárólag a tudást, kompetenciát középpontba állító iskolai eredményesség felől közelíthető meg, hanem a befogadási folyamat minőségének aspektusából is.

Az inkluzív iskolafejlesztés folyamatában az iskola önmagát vizsgálva tárja fel a kirekesztési és befogadási folyamatokat és keresi a befogadás fejlesztésének lehetőségeit az adott iskola konkrét szociális valóságában. Az inkluzív iskolafejlesztés tehát olyan iskolafejlesztési koncepció, amelynek irányultságát az inklúzió határozza meg. Elsősorban mezoszinten, vagyis az iskola szintjén, helyben keresi a választ a helyben felmerülő kérdésekre. A kérdések az inkluzív iskolafejlesztés esetén elsősorban a kirekesztés és a befogadás aspektusát hangsúlyozzák, de mivel ezek nem választhatók el az iskola egészének működésétől, annak teljességét áthatják. Nemcsak a tanítási és tanulási folyamatokra, a pedagógusok képzettségére, a szülőkkel való kapcsolattartásra, a vezetés fejlesztésére irányul, de mindennek egy rendszerben történő átgondolására, és más iskolai szintű fejlesztési folyamatokkal való összehangolására.

4.3. Inklúziós közoktatási fejlesztések az oktatásstatisztika tükrében

Az utóbbi évek inklúziós közoktatási fejlesztései változó közoktatási viszonyok között zajlottak, amelyek sok tekintetben összekapcsolódtak a változásokkal, akár mint annak okai, akár mint következményei.

Az inkluzív iskola heterogén tanulóösszetétellel működik. A tanulói heterogenitás valamelyest utolérhető az oktatásstatistikában, legalábbis olyan tanulócsoporthoz, amelyekre irányul adatgyűjtés. Elemzésem alapvető kiindulópontját az egyes, a közoktatás rendszerében a kirekesztés veszélyének kitett, és emiatt inklúziós támogatásokban részesülő gyermekcsoportok oktatásban való részvételének adatai biztosítják. Az adatok forrása a Központi Statisztikai Hivatal (KSH). Az adatok a közoktatási intézmények Országos Statisztikai Adatgyűjtési Program (OSAP) keretében gyűjtött adatain alapulnak.²⁸

Elemzésem aktualitását az adja, hogy az elmúlt évek közoktatási fejlesztésének keretein belül több új csoport oktatása is a figyelem középpontjába került. Mindez változásokat indukálhat más, korábban már pedagógiai támogatásban részesülő csoportokkal kapcsolatban. Erre figyelmeztetett Halász, amikor megfogalmazta:

„Kihívást látok abban, hogy miképpen alakul egyfelől a társadalmi, másfelől a biológiai, pszichikai hátrányokkal kapcsolatos integrációs mozgalmak kapcsolata. Magyarországon rendkívül erőteljes mozgalom bontakozott ki a társadalmi integrációval, elsősorban a romák integrációjával kapcsolatban. Nem látjuk még tisztán, hogy ennek milyen a kapcsolata a fogyatékos-sággal élő gyermekek integrációjával foglalkozó mozgalmakkal. Vajon szinergia vagy rivalizálás alakul-e ki? Ezek erősíthetik is egymást, de el is lehetnek egymás mellett.” (Halász, 2004, 32)

Figyelembe véve, hogy már nemcsak mozgalmakról, hanem európai szakpolitikákról is beszélhetünk, illetve hogy a romák integrációjáról nem gyűjt adatokat az oktatásstatisztika, a kérdés jelen esetben inkább az, hogy: *kimutatható-e valamiféle egymásra hatás azon tanulócsoporthoz, amelyekről a hazai oktatásstatisztika adatokat gyűjt.* A hazai központi közoktatási fejlesztések két ciklusa (2004-06 és a 2007-13) közül az első periódus eredményei és a második periódus hatásának kezdetei rajzolódhatnak ki az elemzés során.

A fejlesztések deklarált célja mindkét periódusban az volt, hogy emelkedjen az inkluzív nevelésben, oktatásban részesülő gyerekek aránya. Az ENSZ javaslata alapján az SNI tanulók 80-90%-ának többségi iskolai nevelése lenne indokolt (Lindmeier, 2010). Elemzésem a tényleges arányok változásaira irányul.

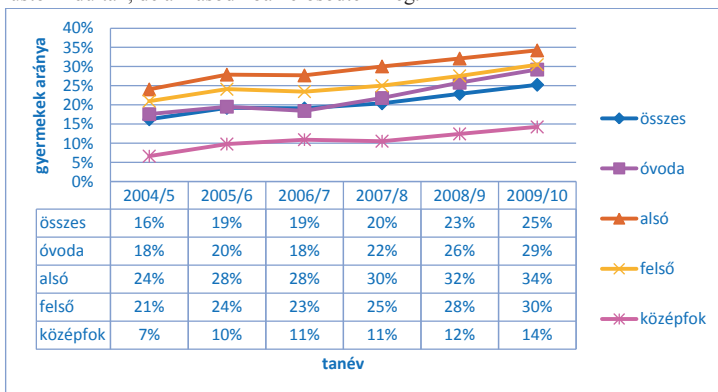
Az inkluzív nevelés értelmezése a vizsgált időszakban kibővült, már nem csupán az SNI tanulók többségi intézményben történő beiskolázási arányait jelenti, hanem a beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézséggel küzdő (BTM), illetve a hátrányos helyzetű (HH) tanulók új kategóriacsoportjaihoz tartozó gyerekek arányát is. A központi fejlesztések célja továbbá, hogy csökkenjen a (indokolatlanul) diagnosztizált SNI tanulók aránya, ezen belül is leginkább az enyhén értelmi fogyatékos tanulóké, így csökkentve a speciális iskolai beiskolázás lehetőségét és növelve a tanulók esélyeit a lehető legmagasabb szintű teljesítményre és a társadalmi beilleszkedésre. Elemzésem ennek megfelelően az

²⁸ Az adatokat a KIR-STAT internetes adatgyűjtési program segítségével az Oktatási Hivatal Közoktatási Információs Irodája gyűjti az 1993. évi XLVI. törvény a statisztikáról és annak végrehajtásáról szóló 170/1993. kormányrendelet alapján.

enyhén értelmi fogyatékosok arányainak változásával és ezen változások várt és nem várt hatásaival foglalkozik.

A *hátrányos helyzetű* tanulók oktatásának adatai 2004-től szerepelnek az oktatásstatisztikában, bár a hátrányos helyzet fogalma a pedagógiai szakirodalomban már korábban is jelen volt (Kozma, 1975). A statisztikai adatgyűjtés indoka, hogy e csoport tagjai 2003-tól pedagógiai támogatásban részesülnek: képesség-kibontakoztató felkészítésben vehetnek részt, oktatásukat pedig integrációs pedagógiai rendszer (IPR) segíti. Ennek a támogatásnak is köszönhető, hogy az utóbbi hat évben egyértelműen nőtt azoknak a gyermekeknek és fiataloknak az aránya, akik ehhez a csoporthoz tartoznak, vagyis egyre több tanuló kap szociális szempontok alapján pedagógiai támogatást is.

Legnagyobb arányban az alsó tagozatos, majd pedig a felső tagozatos gyermekek jelentek meg a hátrányos helyzetű tanulók között, és csak jóval kisebb arányban a középfokon tanulók. A HH tanulók számának növekedése a 2006/07-es tanévben kissé megtorpant, amely megtorpanás a középfokon tanulókat a 2007/08-as tanévben érte el (13. ábra). Bár a visszaesés elsősorban az óvodás korosztályt érintette, az utóbbi négy évben történt fejlődés is az ő esetükben a legnagyobb. Míg az összes hátrányos helyzetű tanuló számának éves átlagos növekedési üteme²⁹ 8%³⁰, addig óvodások esetében évente átlagosan 17%-kal nő a hátrányos helyzetűek száma³¹. Ez a növekedés utal az óvodai részvétel növelésére irányuló fejlesztések hatására is, amelyek már az első fejlesztési ciklustól indultak, de a másodikban erősödtek meg.



13. ábra A hátrányos helyzetű gyermekek és fiatalok aránya a közoktatás egyes szintjein, tanévenként ($N_{\text{közoktat}2004}=1880816$, $N_{\text{HH}2004}=305649$, $N_{\text{közoktat}2009}=1762907$, $N_{\text{HH}2009}=445201$)

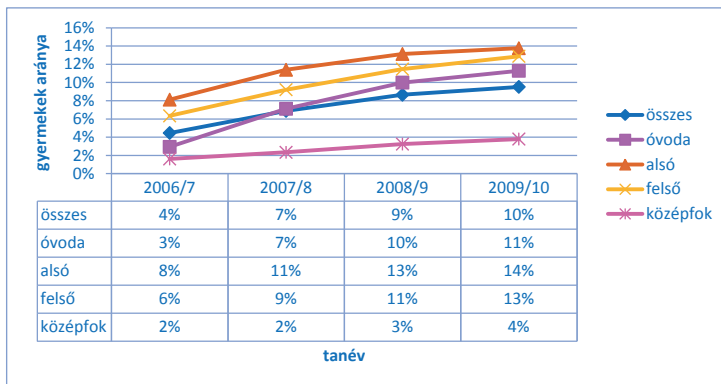
A hátrányos helyzetű tanulók egy része halmozottan hátrányos helyzetű (HHH). Ez a csoport 2005 óta ismert hivatalosan a közoktatásban, ennek megfelelően róluk 2006 óta gyűjt adatokat az oktatásstatisztika. A HHH tanulók aránya a közoktatásban hasonló

²⁹ A növekedés átlagos üteme (\bar{I}) megmutatja, hogy időszakról időszakra átlagosan hány százalékkal változik a vizsgált adat (vö. Hunyadi, Mundruczó és Vita, 2001, 532).

³⁰ $\bar{I}=1,0846$

³¹ $\bar{I}=1,1671$

fejlődésen ment keresztül, mint a HH gyermekek csoportarányai. Ezen csoport esetén azonban az évi átlagos növekedés üteme eleve fokozottabb. Az összes HHH tanuló száma évente átlagosan 27%-kal nő³². Az e csoporthoz tartozó óvodások esetében azonban már 57%³³ tehát szintén több mint kétszeres az óvodás gyermekek létszámának fejlődési üteme, mint az összes HHH tanulóé (14. ábra). Ebben a rohamos fejlődésben közrejátszott a HHH tanulók óvodáztatásának támogatása.



14. ábra A halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek és fiatalok aránya a közoktatás egyes szintjein, tanévenként ($N_{HHH2006}=81517$, $N_{HHH2009}=167796$)

Az OECD megbízásából a 2004/05-ös tanévben Nógrád megyében végeztek helyi adatgyűjtést a 3-16 év közötti óvodások és tanulók populációjában, amely során kiemelt figyelmet fordítottak a HH és a kiegészítő támogatásban részesülő tanulók arányaira. Az adatgyűjtés egyik eredménye szerint átfedés tapasztalható az SNI tanulók és a HH tanulók csoportja között. A speciális iskolába járó több SNI csoport esetén is jelentős mértékű volt a szociális problémák aránya, de különösen kiemelkedett az enyhén értelmi fogyatékos, valamint a beszéd fogyatékos tanulók esetében (79, illetve 65%). Emellett az integráltan tanuló SNI gyermekek csoportján belül is rendkívül magas, mintegy 75%-os volt a HH tanulók aránya (Csányi, 2007).

Az adatgyűjtés évében (2004/05) a HH tanulók aránya a közoktatásban 16% volt. Nógrád megyében ez az arány meghaladta az országos arányokat (31%), de még így is több mint kétszeres az integrált SNI csoporton belüli hátrányos helyzetűek aránya. Egy korábbi felmérés a tanulásban akadályozottak Zala megyei iskoláiban is a HH tanulók magas arányairól számoltak be a tanulásban akadályozott gyerekek populációjában (Szabó, 2008). Zala megyében az általános iskolai pedagógusok a gyermekek 9%-át tartották veszélyeztetettnek és 35%-át hátrányos helyzetűnek, a kisegítő iskolás tanulók esetében azonban a gyermekek 18%-át veszélyeztetettnek és 33%-át hátrányos helyzetűnek minősítették. A vizsgálat a hátrányos helyzet minősítésében a pedagógusok szubjektív

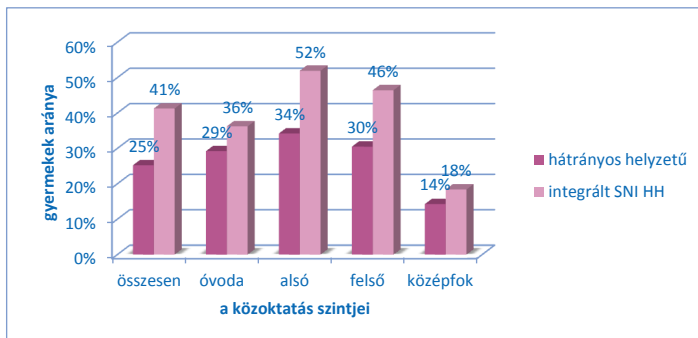
³² $\bar{l} = 1,2721$

³³ $\bar{l} = 1,5675$

mércjét vette figyelembe, amely hitelesen nem hasonlítható össze a mai minősítéssel. A kutató következtetését, mely szerint a kisegítő iskolások között összességében több a fogyatékoság mellett szociális hátrányban is lévő gyermek, a jelenlegi adatok azzal egészítik ki, hogy ez a többségi iskolában is kimutatható jelenséggé vált.

Ilyen jellegű országos adatgyűjtésre korábban nem volt mód, 2009-ben azonban bővült az oktatásstatisztika adatainak köre, lehetővé téve az ilyen irányú elemzéseket is. A teljes közoktatási populáción belüli HH tanulók országos adatai mellett már szerepel az is, hogy az integráltan tanuló SNI gyermekek és fiatalok csoportján belül milyen arányban jelennek meg olyan tanulók, akik hátrányos helyzetűek is. Az országos oktatásstatisztikai adatok nem teszik lehetővé az SNI csoport további alcsoportokra bontását, és az integrált és speciális iskoláztatás elkülönítését e szempont alapján. A HH és az SNI tanulók csoportjai közötti átfedések feltárása országosan mégis elkezdődhet a teljes populáció szintjén.

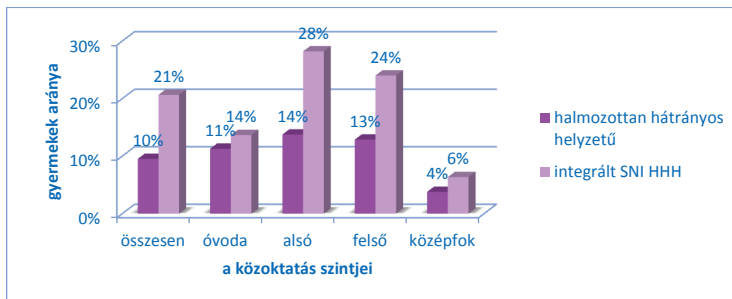
A 15. ábrán látható, hogy az integráltan tanuló SNI gyermekek esetén magasabb a hátrányos helyzetűek aránya, mint a közoktatás teljes populációjában. Ez a közoktatás minden szintjére jellemző az óvodától a középiskoláig. Legkevésbé a középfokon haladja meg az integrált SNI tanulók közül a HH aránya a teljes populáció arányszámaint, mindössze 4 százalékponttal, leginkább pedig az alsó tagozaton, 18 százalékponttal, ahol eleve a legmagasabb a HH gyermekek aránya. A többségi általános iskola tehát inkább elfogadja a tanulók kettős (oktatási és szociális) hátrányait, míg az óvoda és a középiskola kevésbé.



15. ábra A hátrányos helyzetű tanulók aránya és az integráltan tanuló sajátos nevelési igényű hátrányos helyzetű tanulók arányának összehasonlítása a közoktatás egyes szintjein a 2009/10-es tanévben ($N_{\text{intSNIHHössz}}=18620$)

A hátrányos helyzetű gyermekek között található halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek (HHH) csoportjára szintén kiterjedt az országos adatgyűjtés a 2009/10-es tanévben. Az adatok elemzésének eredményeként megállapítható, hogy az összes integrált SNI gyermek közel fele (41%) hátrányos helyzetű, és ennek fele (21%) halmozottan hátrányos helyzetű. Az integrált SNI tanulók között a teljes populációhoz viszonyítottan magasabb a HHH gyermekek aránya (összesen bő kétszerese), mint az összes HH gyermeké (összesen bő másfélszerese). Különösen nagy a különbség az általános iskolás

korosztályban, de jóval kisebb az óvodában és a középokon. A leginkább feltűnő, hogy az alsó tagozaton az integrált SNI tanulók között a HHH gyermekek aránya a teljes populáció HHH arányaihoz képest a duplája.



16. ábra A halmozottan hátrányos helyzetű tanulók és az integrált sajátos nevelési igényű halmozottan hátrányos helyzetű tanulók arányának összehasonlítása a közoktatás egyes szintjein a 2009/10-es tanévben ($N_{imSNIHHHössz}=9310$)

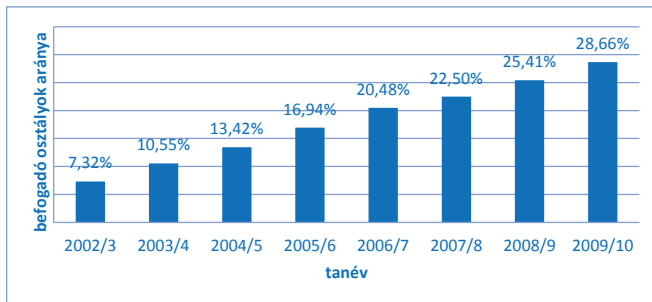
Ez az eredmény alátámasztja, hogy a HH tanulók befogadása és az SNI tanulók befogadása nem élesen különválasztható két fejlesztési terület, úgy, ahogy azt a hazai közoktatásfejlesztési programok kezelték. Ezen túl a közoktatási gyakorlat számára is tanulságos, hogy az integrációnak esetenként kettős hátrányokkal is meg kell birkóznia. Az SNI gyermekek befogadása nem elég, ha csupán a képességfejlesztésről szól, az abban érintettek számára a szociális hátrányok felszámolására is szükség lehet, mégpedig nem is ritkán, a teljes populációhoz képest nagyobb (esetenként kétszeres) arányban. Ebből következően az inklúziós fejlesztések eredményességéhez csupán a rehabilitációs, rehabilitációs órák és egyéb pedagógiai támogatások önmagukban nem jelentenek megoldást, ahhoz szükséges az oktatási intézményeken belül jól működő szociális háló is, amely ugyanúgy részt vesz az iskola munkájában, ahogy a pedagógiai szakszolgálatok már beépültek oda.

Az inklúziós fejlesztések bár nem elsősorban az SNI tanulóira irányultak, a legnagyobb sikereket mégis ezen a területen érte el az iskolarendszer. Ennek oka lehet, hogy az SNI csoportokra³⁴ immár 30 éve irányulnak integrációs programok míg a HH vagy a BTM tanulók csoportja csak 2003 óta részesül ezeknek a folyamatoknak.

Az OM középtávú közoktatásfejlesztési stratégiájának az SNI tanulók oktatására irányuló fejlesztési célkitűzése 2004-ben az volt, hogy „*az integráció során emelkedjen azoknak a fogyatékkal élő tanulóknak az aránya, akik a közoktatási intézmények többségi óvodáiban, általános iskoláiban és középiskoláiban tanulnak*” (OM KKFS 2003, 38).

³⁴ A „sajátos nevelési igényű tanuló” kifejezés 2003-ban került be a közoktatási törvénybe, amely a korábbi „fogyatékos tanuló” elnevezést váltotta fel. Jelen elemzésben – mivel 2003 előtt az oktatásstatistika is fogyatékossgot említ, azóta pedig a sajátos nevelési igény kifejezést alkalmazza – a meglévő szakmai szemléleti különbségek ellenére ezeket a kifejezéseket az oktatásstatistika célcsoportjainak azonossága miatt egymás szinonimáinak tekintem, és a feldolgozás gördülékenysége miatt sajátos nevelési igényként említem.

Az oktatásfejlesztési stratégia ezen célkitűzése nagyon látványosan megvalósult. Ennek egyik megjelenése, hogy az SNI tanulókat befogadó csoportok, osztályok aránya az utóbbi 8 évben összesen több mint 20 százalékponttal nőtt, mintegy négyszeresére, és mára már az óvodai csoportok és iskolai osztályok összesen 29%-a fogad be SNI tanulókat.



17. ábra Sajátos nevelési igényű gyermekeket befogadó óvodai csoportok és iskolai osztályok arányának változása tanévenként ($N_{2002össz}=76258$, $N_{2002SNIber}=5580$, $N_{2009össz}=78033$, $N_{2009SNIber}=22367$)

Az SNI tanulókat befogadó óvodai csoportok és iskolai osztályok számának növekedési üteme évente átlagosan 22%³⁵, de még inkább figyelemreméltó az a tény, hogy mindez azt jelentette, hogy évente átlagosan 2398-cal több csoport vagy osztály³⁶ fogadott be SNI tanulókat, amely összesen évente átlagosan 3848 újonnan befogadott SNI tanulót³⁷ érintett.³⁸

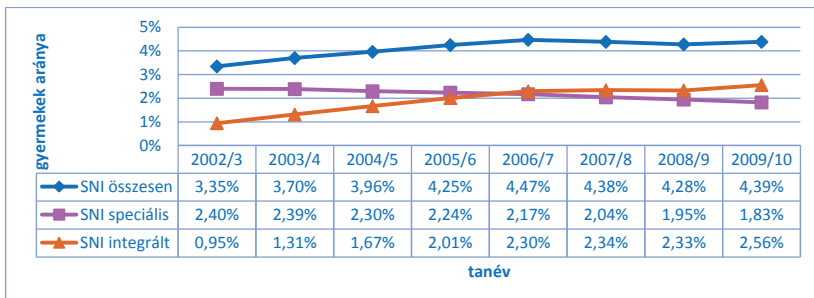
A befogadó osztályok számának rohamos növekedése mellett a fejlesztés hatása abban is megmutatkozott, hogy szerkezetváltás történt a SNI tanulók oktatásában. 2006-ra az integráltan tanuló SNI gyermekek és fiatalok aránya már meghaladta a speciális intézményekben nevelődő társaik arányát, a 2009/10-es tanévre pedig már az SNI tanulók 58%-a integrált intézményben tanul.

³⁵ $\bar{l} = 1,2193$

³⁶ $\bar{d} = 2398,2085$

³⁷ $\bar{d} = 3848,286$

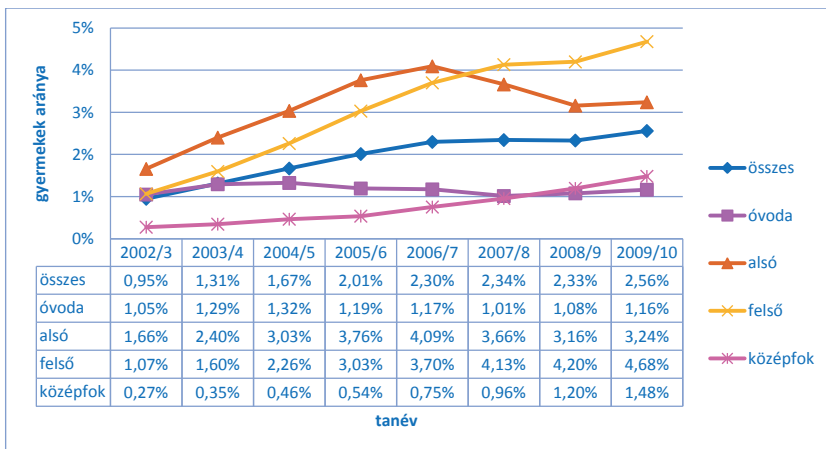
³⁸ A növekedés átlagos mértéke (\bar{d}) megmutatja, hogy időszakról időszakra átlagosan hány egységgel változik a vizsgált adat (vö. Hunyadi, Mundruczó és Vita, 2001, 532).



18. ábra A sajátos nevelési igényű tanulók arányának változása a közoktatásban ($N_{2002\text{SNIössz}}=64199$, $N_{2009\text{SNIössz}}=77308$, $N_{2009\text{intSNI}}=45103$, $N_{2009\text{specSNI}}=32205$)

Az iskolarendszer 2002-ben még elsősorban alsó tagozaton volt a leginkább befogadó az SNI tanulók irányában. 2007-re ez átalakult, és a felső tagozaton tanuló diákok aránya lett magasabb (19. ábra). Ennek okai között szerepelhet, hogy a korábban alsó tagozaton a tanulmányaikat integráltan folytató diákok átkerültek a felső tagozatra, másrészt e korosztályt követve a közoktatási fejlesztések is elérték a felső tagozatot.

Az óvodások és középiskolások között feltűnően alacsony az SNI tanulók aránya. Ebből kifolyóan kimondhatjuk, hogy az oktatási rendszerünk kevésbé biztosítja a korai együttnevelés lehetőségét és az SNI tanulók felé a középiskolák is jóval kevésbé befogadóak, mint az általános iskolák, ahogy erre Mayer is rámutat (2008).



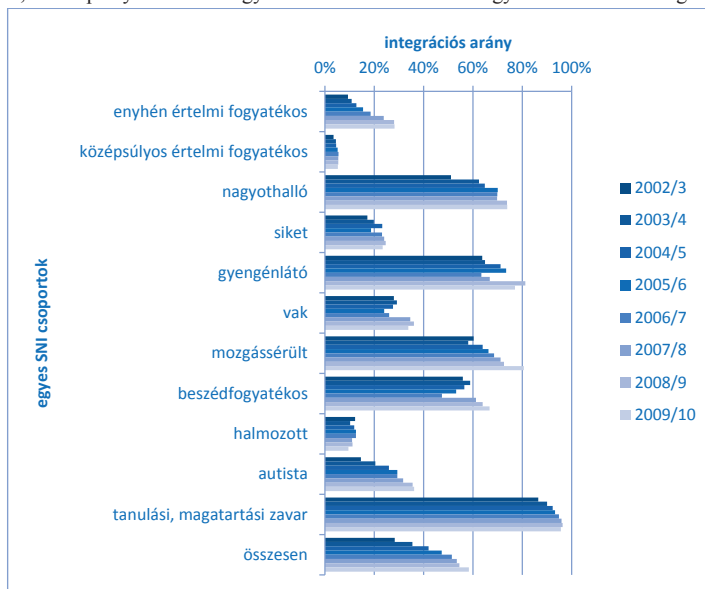
19. ábra Az integrált sajátos nevelési igényű gyermekek és fiatalok aránya a közoktatásban résztvevők létszámszáma vetítve a közoktatás egyes szintjein ($N_{2002\text{intSNI}}=18165$, $N_{2009\text{intSNI}}=45103$)

Az inklúziós közoktatási fejlesztések első periódusában (2004-2006) az általános iskola alsó és felső tagozata mutatott határozott fejlődést, míg a második fejlesztési periódusban a felső tagozat és a középiskola indult fejlődésnek, amely tendenciák megfeleltek a

közüktatisfejlesztési céloknak. Feltűnő azonban, hogy azok a szintek, amelyeken kevésbé vagy nem történt célzott fejlesztés, ott az integrációs arányok³⁹ csökkenésnek indultak. Ez a jelenség rámutat egy olyan hatásra, hogy a rendszer egyoldalú fejlesztése esetén az éppen előnyben részesített területeken kívül esők számára visszaesést indukálhat.

Az egyes SNI csoportokon belül a többségi intézményekben nevelt gyermekek arányának változása nagyon különbözőnek mutatkozik a vizsgált időszakban (20. ábra). A legdinamikusabban az enyhén értelmi fogyatékos és az autista tanulók integrációs arányai növekedtek, amelyek azonban nagyon alacsony szintről (9% és 15%-ról) indultak. Az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek integrációs aránya 2002-től évente átlagosan 17%-kal nőtt⁴⁰, az autista gyermekek többségi iskolába való befogadásának aránya pedig évente átlagosan 14%-kal növekedett⁴¹.

Dinamikus, bár nem egyenletes az integráció fejlődése ezen kívül még a mozgássérült és a nagyothalló tanulók irányába is, amely eleve magasabb (60% ill. 51%) szintről indult. Stagnálni látszik, sőt az utóbbi években a kezdeti lendület is alábbhagyott a középsúlyos értelmi fogyatékos és a halmozottan fogyatékos tanulók integrációjában, amely csoportok felé a befogadási hajlandóság összességében is a legalacsonyabb. Eleve alacsony arányokról indult, azóta is lassú, visszaesésekkel tarkított, így nehézkesnek tűnik a vak, a siket, a középsúlyos értelmi fogyatékos és a halmozottan fogyatékos tanulók integrációja.



20. ábra Egyes SNI csoportok integrációs arányai tanévenként

³⁹ Az integrációs arány az adott csoporton belül a többségi óvodákba, iskolákba és nem speciális intézményekbe járó gyermekek aránya.

⁴⁰ $\bar{I}=1,171406$

⁴¹ $\bar{I}=1,138459$

A 2005/06-os és a 2006/07-es tanévben visszaesések láthatók több csoport befogadásában is, így a beszédfigyelték, vak, gyengénlátó és siket gyerekek esetén. A visszaeséseknek két oka lehet. Az egyik szerint, mivel az első fejlesztési ciklusban kevés projekt irányult ezen szakterületek fejlesztésére, így ezek hátrányba kerültek. A második ok az lehet, hogy mivel 2003-tól az iskolák a hátrányos helyzetű és a beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézség diagnózissal foglalkozó gyerekek számára nyitottak újonnan pedagógiai támogatási lehetőségeket, ezek a fejlesztések elvonták az iskolán belüli erőforrásokat ezeknek a csoportoknak a befogadásától (Csányi, 2007).

Az inklúziós közoktatási fejlesztések egyik fő célkitűzése az *enyhén értelmi fogyatékos tanulók számának visszaszorítása* volt. A törekvések oka az volt, hogy a roma tanulók a nem roma lakosságnál 8-10-szer magasabb arányban kaptak enyhén értelmi fogyatékos minősítést és ezáltal a roma gyerekek ötöde gyógypedagógiai iskolába járt (Keller és Mártonfi, 2006). A fejlesztések kimondott célja volt

„... a nem-fogyatékos gyermekek fogyatékoská minősítésének visszaszorítása, az indokolatlanul fogyatékoská minősített tanulók visszavezetése az általános tantervű iskolákba/osztályokba.” (NCST, 2004, 36)

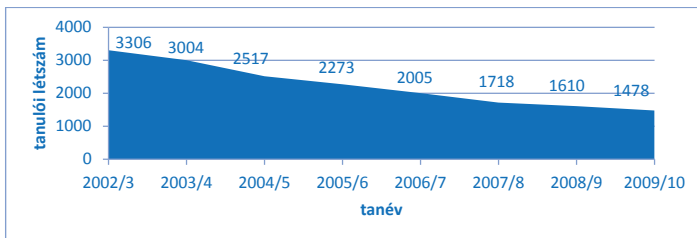
Az ezirányú intézkedések következtében a felülvizsgálat során „visszairányított” tanulók után is biztosították az emelt normatívát az iskolák számára (OSI, 2007), orvosi vizsgálat nélkül a tanulási képességet vizsgáló szakértői bizottságok senkit sem minősíthetnek fogyatékoská, illetve kidolgozták egy Egységes Pedagógiai Diagnosztikai Rendszer alapkoncepcióját, valamint már rendelkezésre állt az első olyan intelligenciateszt magyar standardja, amelyet a hazai pszichológusok jogtiszta használatnak a vizsgálatok során (Csépe, 2008).

A program ezen intézkedések mellett a NCST Beszámolójában rövidtávon sikeresnek minősült, hiszen „a program bejelentése óta eltelt időszakban az enyhe fokban értelmi fogyatékoská minősítés évek óta emelkedő trendje megtorpant, majd csökkenni kezdett [...] a visszahelyezési javaslatok száma a korábbi tanévekhez képest megnégyszereződött.” (2006).

A projekt konkrét célkitűzése szerint

„jelenleg évente kb. 3000 gyermek kezd meg első évfolyamon enyhe értelmi fogyatékosként tanulmányait. A program célja ennek harmadára való visszaszorítása.” Ennek időtartamát nem jelöli meg a NCST, feltételezhetően mivel a terv 2006-ig tűz ki célokat, akkorra időzítette a cél elérését is. (2004, 36)

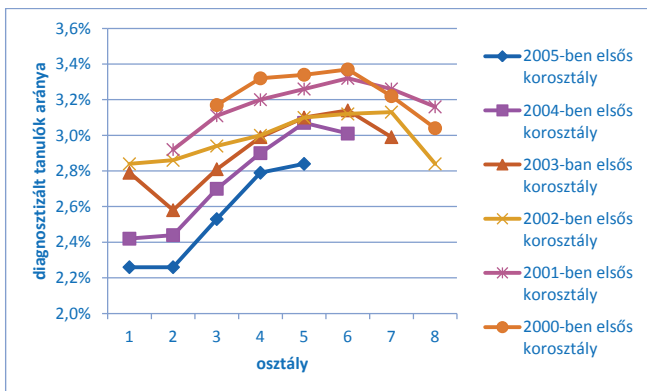
A 2003/04-es tanévben valóban 3004 tanuló kezdte meg tanulmányait ezen diagnózissal. Az első fejlesztési ciklus végére, a 2006/07-es tanévben már csak 2005 fő. A célok tehát mintegy fele részben teljesültek, nem a harmadára, hanem a harmadával sikerült csökkenteni ezeket az arányokat. A csökkenés azonban folyamatos, a 2009/10-es tanévre az enyhén értelmi fogyatékosként beiskolázott tanulók aránya már kevesebb, mint a felére csökkent.



21. ábra Az enyhén értelmi fogyatékos első osztályosok létszáma az egyes tanévekben

A változás mértéke tehát figyelemreméltó. A hatását az azt megelőző tanév kiindulópontjától, a 2003/04-es tanévtől számítva a 2009/10-es tanévig az enyhén értelmi fogyatékos első osztályosok létszáma a populációban évente átlagosan 11%-kal csökkent⁴², ez évente átlagosan 254 főt jelent⁴³.

Ha végigkövetjük a változást az egyes korosztályokon, akkor a programok hatásának egy újabb jelenségére is felfigyelhetünk. Egészében a 2002/03-as tanévben iskolát kezdő korosztály adatai állnak rendelkezésre, hiszen ők lettek nyolcadikosok a 2009/10-es tanévben. Több korosztályról az összes általános iskolai évfolyam adatai még nem állnak rendelkezésre, a korábbi évfolyamokon inkább felsőbb osztályokra, a későbbi évfolyamokon inkább alsóbb osztályokra vonatkozó adatok elemezhetők.



22. ábra Az enyhén értelmi fogyatékosnak diagnosztizált tanulók arányai az egyes osztályfokokon korosztályonként

A 2004-ben megkezdődő felülvizsgálatok az akkor második osztályosokat és azután iskolát kezdő tanulókat érintették. Az első érintett korosztály a 2003-ban iskolát kezdő enyhén értelmi fogyatékos gyerekeké, akik esetében a másodikosok aránya csökkent

⁴² $\bar{l} = 0,88851$

⁴³ $\bar{d} = -254,3$

2,79%-ról 2,58%-ra. Ugyanakkor az újabb eredményekben már az is szembetűnő, hogy ugyanebben a korosztályban a diagnosztizált gyerekek aránya később újra elérte az őket megelőző korosztály arányait, 6. osztályra 3,1%-os volt már. A központi fejlesztés így ebben a korosztályban nem maradt hosszútávon fenntartható.

A következő korosztályokat vizsgálva azonban már kimutatható egy hosszabb távú hatás. A korosztályos osztályfokenkénti arányait tekintve kimondható, hogy 2004-ben és ezt követően is, az első osztályba beiskolázott enyhén értelmi fogyatékosnak diagnosztizált tanulók aránya kezdetben és a további osztályfokokon is alacsonyabb maradt az őket megelőző korosztály arányainál. Ez a jelenség – bár még az egyes korosztályok arányai csak részlegesen állnak rendelkezésre – a központi közoktatási fejlesztés eredményei fenntartásának esélyére enged következtetni.

A korosztályos elemzés esetében is és az adott évek évfolyamainak arányai esetében is szembetűnő azonban, hogy az enyhén értelmi fogyatékosnak diagnosztizált tanulók aránya az alacsonyabb osztályfokokon a legkisebb, és ez az évek előrehaladásával növekszik. Pedagógiai szempontból ez azzal jár, hogy a beiskolázás első éveiben elszalasztjuk azt a lehetőséget, hogy a gyerekeket korán pedagógiai támogatásban részesítse az iskola. A célkitűzésnek tehát azon látens hatással is számolni érdemes, hogy az adott populációban érintett gyermekek nagy részének pedagógiai támogatását későbbre halasztják, ezáltal pedig annak hatékonysága csökken. Emellett meglepő, hogy egy ilyen súlyosságú diagnózis esetén előfordul, hogy csak felső tagozaton ismerik fel és diagnosztizálják azt.

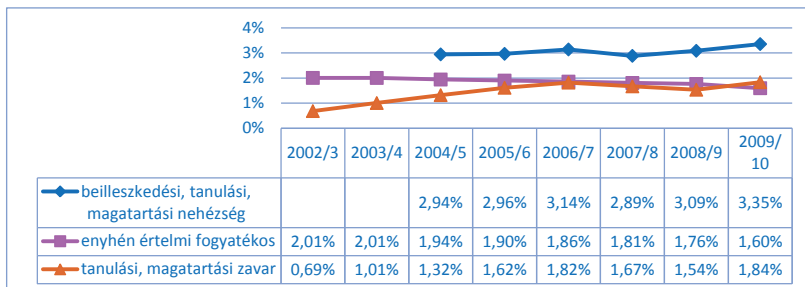
Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók diagnosztizálási arányainak⁴⁴ közoktatáspolitikailag megkívánt változásai együtt járnak az autista, a középsúlyos értelmi fogyatékos, a tanulási, magatartási zavarral küzdő⁴⁵ és a BTM⁴⁶ tanulók arányainak változásaival. Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók arányainak csökkenése a középsúlyos értelmi fogyatékos gyermekek diagnosztikai arányainak a 2002/03-as tanévtől kezdve összesen 0,06 százalékpontos növekedésével járt együtt. Így kis mértékben, de felbukkant a „súlyosabb” kategóriába történő áthelyezés jelensége. Hasonlóképpen hozzájárulhatott az autizmus diagnózisának 0,07 százalékpontos emelkedéséhez, illetve a beszéd-fogyatékos gyermekek arányának 0,09 százalékpontos emelkedéséhez is az enyhén értelmi fogyatékosként diagnosztizált gyermekek arányának csökkentése. E két csoport arányainak

⁴⁴ A diagnosztizálási arány a közoktatásban résztvevők populációjában a diagnosztika által az egyes SNI csoportokba sorolt gyermekek aránya.

⁴⁵ Jelen esetben „tanulási, magatartási zavar”-ként összevontan jelenítettem meg azokat a csoportokat, amelyeket az oktatásstatisztika 2002-2006 között „diszlexia és egyéb részképességszavar”, illetve „magatartási és tanulási zavar” címkével látott el, és amelyet 2007-2008 között a törvényi megnevezéssel a „megismerői funkciók fejlődésének rendellenessége” illetve a „viselkedés fejlődésének rendellenessége” néven nevez. Ez a kategória 2009-től már az utóbbi csoportokon belül SNI A és SNI B alcsoportokat is tartalmaz. Az összevonást azért tartottam indokoltnak, mert a diszlexia (a 2002-2006 közötti első kategória) tulajdonképpen a tanulási zavar (a 2002-2006 közötti második kategória) része, amely kategóriák ilyen kettéválasztása szakmai szempontok szerint nem indokolt. Lényegesen szerencsésebbnek tekinthető az egyértelmű kategóriába sorolás szempontjából a 2007-től bevezetett elnevezéspár, de az elemzés folytonossága és a kategóriák összeadásával keletkezett kategória mindkét kategóriarendszerrel megnyilvánuló szakmai azonossága indokolja jelen elemzésben ezt az összevonást.

⁴⁶ A BTM fogalma szintén újnak tekinthető a hazai közoktatásban, hiszen 2003 óta szerepel a közoktatási törvényben. A beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő tanuló a közoktatási törvény 30. §-a alapján jogosult fejlesztő foglalkozásokra, bizonyos felmentésekre és egyéb kedvezményekre, a nevelési tanácsadó szakvéleménye alapján. Az erre jogosultak aránya a populációban lényegében az utóbbi hat évben azonosnak tekinthető.

változásai mögött más okok is állhatnak, nem zárható ki azonban, hogy ezen törekvések is befolyásolták azokat.

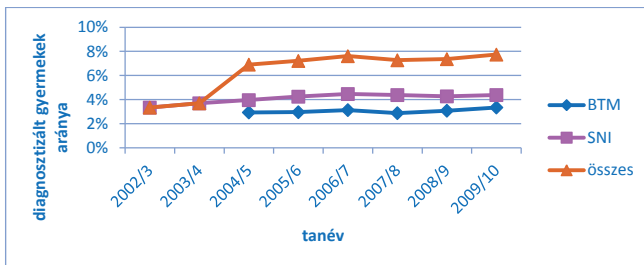


23. ábra Az egyes tanulási problémákkal küzdő gyermekek diagnosztizálási aránya tanévenként

A korábban már bemutatott közoktatásfejlesztés hatásainak eredményeképpen az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek visszafogott diagnosztikai arányai után a tanulási, magatartási zavar körébe kerülhetett át a gyermekek egy része, majd ennek diagnosztikai visszaszorítása után az újonnan létrejövő BTM nehézség diagnózisának aránya kezdett el emelkedni. Ezáltal összességében a tanulási problémák közül „súlyosabbnak” tekinthető kategória csökkenésének ára egy „enyhébb” kategóriába sorolás volt, amely azonban nem csupán a „súlyosabb” kategóriából kiszorított gyermekek köréből állt, hanem az új kategória ezek sokszorosának mértékében jelentette új tanulói csoportok pedagógiai támogatásának megindulását.

Megkérdeshetjük azonban, hogy meddig érdemes a közoktatásirányításnak támogatnia a tanulási problémákkal küzdő diákok arányainak növekedését. Meddig tekinthető előrelépésnek a növekedés és mikortól nem? A különböző országokban a tanulók 15 vagy akár 25%-a is pedagógiai támogatásban részesül. A hazai kutatások pedig az utóbbi években egy ún. „szürke zóna” csoportot fedezett fel a közoktatásban, amely bár a pedagógusok szerint tanulási nehézségekkel küzdött, többlétféle támogatást korábban hivatalosan nem kapott (Csányi, 2007; Erőss, 2008). Csányi azért vonta be kutatásába ennek a kérdésnek a vizsgálatát, mert az UNESCO a kiegészítő támogatásra jogosultak körét 10%-ra ajánlja emelni.

Magyarországon a támogatásban részesülő, közoktatásban résztvevő gyermekek aránya az elmúlt években 3-5%-ról a BTM kategóriájának bevezetésével 7-8% közé emelkedett (24. ábra). Ezzel még nem érte el az UNESCO által ajánlott mértéket, e kör további bővülése tehát indokoltnak tekinthető.



24. ábra Az SNI és BTM nehézséggel küzdő tanulók csoportarányainak összesítése

A rendszer egészének inklúziós fejlesztése szempontjából azonban egy másik szempontból is nagy jelentőségű lehet ez a csoport, hiszen ha egy-egy osztályban nagyobb arányban fordulnak elő az ide sorolható, ugyancsak segítséget igénylő, de kiegészítő támogatásban nem vagy csak részben részesülő gyermekek, úgy a pedagógusok figyelmét, energiáit lekötve, nehezítik a „hivatalosan” integrált SNI tanulók pedagógiai ellátását, érvényesülésük esélyeit (Csányi, 2007). A versengő érdekek mentén szerveződő befogadás folyamatainak összehangolása tehát a fejlesztések fenntarthatóságának egyik kulcsfontosságú tényezője lehet. Természetesen valamely tanulói csoport támogatásának csökkentésétől nem lesz kevesebb dolga egy pedagógusnak, sőt inkább hátrányba kerül azáltal, ha a számára túl sok vagy új problémával egyedül marad. A támogatásra jogosult tanulók körét érdemes pontosan megismerni, hiszen egy határon túl korlátozottak lehetnek egy osztály illetve a pedagógus mozgósítható erőforrásai újabb tanulók befogadására. Ezeket a korlátokat pedig a tanulók felvételekor érdemes már tisztán látni az esetleges túlterhelések megelőzése érdekében.

A jelen dolgozat akciókutatásában résztvevő iskola az oktatásstatisztikai kontextusban az enyhén értelmi fogyatékos, tanulási és magatartási zavarral és beilleszkedési, tanulási magatartási nehézséggel küzdő tanulók felé irányuló befogadással a változások keresztműzében érezhette magát ezen időszakban. A felülvizsgálatok, a tanulók diagnózisainak változásai közepette egyensúlyozott a szakértői vizsgálatok által előírt pedagógiai támogatások megteremtésének egyre bővülő igényével, az autizmus diagnózissal érkező tanulók növekvő számával, a folyamat közben felvállalt központosított értelmi fogyatékos tanuló szükségleteinek megfelelő tanítási folyamat megtervezésének igényével és az egyre növekvő számú hátrányos helyzetű tanuló jelentette kihívásokkal. A helyzet komplexitása ugyanakkor egy olyan befogadó iskola komplexitása, amelynek inkluzivitása a közoktatásban legnagyobb arányban jelen lévő SNI tanulói csoportok felé irányul.

4.4. Személyes kontextus

A kutatás személyes kontextusának feltárása a megértő kutatások sajátja, hiszen a szociális valóság kutatását befolyásolja maga a kutató, mint a társadalmi valóság értelmezője, mivel a különböző jelenségek, szituációk megalkotói maguk is társadalmilag megalkotottak (Bourdieu, 2005, Sántha, 2009). Az inkluzív iskolafejlesztéssel kapcsolatban saját szakmai történetem olyan momentumait emelem ki, amelyek hozzájárultak a téma iránti elméleti érdeklődésemhez, szakmai tapasztalataimhoz és a kutatás kérdésfelvetéséhez.

Az iskolai heterogenitás megtapasztalásában alapélménynek számít számomra, hogy én egy kis, falusi általános iskolába jártam. A település minden tanulója abba az iskolába járt, így nagyon változatos volt a tanulóösszetétel. Ez számomra így természetes. Az inklúzió lakóhelyhez legközelebbi iskolát megcélzó elve és a tanulói heterogenitás igénye így alapvető gyermekkori tapasztalataim része, mint ahogy a különböző életvilágok egymás mellett élése, és az azok közötti szabad közlekedés lehetősége is. Középiskolai tanulmányaimat ugyanis egy kisváros, főiskolai és egyetemi pályafutásomat pedig egy nagyváros kultúrájában, illetve gyakorlat és egy egyetemi szemeszter formájában részben külföldön töltöttem. Ezek a kulturális tapasztalatok megerősítették bennem az emberek közötti egyenlőség eszméjét. Mindez már gyógypedagógus-hallgatóként szakdolgozatomban is foglalkoztatott, amelyet „Az egyenlőség pedagógiai eszméje a fogyatékosok magyar oktatásügyében” címen 1996-ban készítettem el.

Gyógypedagógusként végzett gyakorlati munkám során többféle integráló intézménnyel kerültem kapcsolatba. Megtapasztaltam a gyógypedagógiai központ által küldött külső tanácsadói és a helyi befogadó intézményben foglalkoztatott belső munkatársi szerepeket is. Külsős szerepem tapasztalatait a Látásvizsgáló Országos Szakértői és Rehabilitációs Bizottság és Gyógypedagógiai Szolgáltató Központ korai fejlesztő munkatársaként szerezhettem, amikor bölcsődékbe és csecsemőotthonokba jártam ki látásérült csecsemők és kisgyermekek megsegítése céljából. Belső szakemberként pedig óvodákban mind a látásérültek, mind pedig a tanulásban akadályozottak pedagógiája területén, iskolákban pedig vak gyermekek oktatása kapcsán szerezhettem tapasztalatokat. Ebből a kettős tapasztalatrendszerből kiindulva láthattam, milyen lehetőségeket nyújt, és milyen veszélyeket rejt magában a gyógypedagógiai központok szolgáltatását biztosító kívülről jött 'vendég' és az iskola által alkalmazott segítő szakember szerepe. Bevallom, hogy az inklúzió támogatásának szakmai feltételei között én ez utóbbi szerepet részesítettem mindig előnyben, látva annak korlátait is. Így kutatásomban ezt a kérdést személyes tapasztalataimból kiindulva vetem fel.

Az inklúzió iránti érdeklődésemet a gyógypedagógus-képzés időszakára datálom, amikor elsőként olyan osztályba mehettam összefüggő (három hetes) tanítási gyakorlatra, ahol egy vak kislányt fogadtak be. A gyógypedagógus-képzésben szerzett elméleti tudásomat ebben a környezetben nagyon jól tudtam hasznosítani. A kislány helyi iskolában tanításának legfőbb érve az volt számomra, hogy csak így élhet együtt gyermekkorában a családjával, nőhet fel együtt a testvérével. Ennek az értéknek megfelelően (és a vakok iskolájának támogatásával) igyekeztem biztosítani számára azokat a tanulási feltételeket,

amelyeket a vakok iskolájában megkapott volna. Három éven át végeztem ott a gyógypedagógusi feladatokat és ennek keretében heti néhány órát tanítottam olyan hármass összevonású alsó tagozatos osztályban, ahol egy vak kislány is tanult (diszgráfiás és hiperaktív osztálytárrsal együtt).

Ebből a tapasztalatból kiindulva jutottam arra a megállapításra, hogy az integráció feladatához kiegészítésre szorul mindaz, amit a gyógypedagógus-képzésben tanultam. Ahhoz, hogy segítsen egy tanítványomat a többségi iskolarendszerbe való beilleszkedésben, többet kellene tudnom erről a rendszerről. Ezért iratkoztam be pedagógia szakra a gyakorlati tevékenységgel párhuzamosan. Pedagógia szakos hallgatóként folyamatosan választ kerestem az együttnevelés kérdéseire és lehetőségeire, mind a hazai képzésben, mind a külföldi vendéghallgatói szemeszterben. Pedagógia szakos szakdolgozatom 2000-ben „Az együttnevelés módszerei. A súlyos fokban látássérült tanulók integrált nevelése az általános iskola alsó tagozatán – egy általános inkluzív pedagógia nézőpontjából” címmel készítettem el. Címe már arra is utal, hogy a gyakorlati tevékenység mellett elméletben is elkezdett foglalkoztatni az inkluzív nevelés. Nagy segítséget jelentett, hogy eközben két olyan nemzetközi kutatói csoportnak is tagja lehettem, amely az integráció és az inklúzió felnőttképzésben, illetve felsőoktatásban való megjelenítésével foglalkozott.

Disszertációm témaválasztását is alapvetően a gyakorlatban szerzett élményeim határozták meg. A témaválasztás motivációjának szubjektív története a dolgozat ajánlásában is benne foglaltatik. Saját szakmai történetem elején ugyanis e két tanítóval együtt kezdtem el gondolkodni azon a kérdésen, hogy miként lehetne az integrációt még jobbá tenni, látva hogy közös tanítványainkat a jövőben (felső tagozaton) több tanár is tanítani fogja, hogyan lehetne bevonni az integráció hatékony megvalósításába akár a teljes tantestületet. Mindkét esetben vak gyermeket integráltunk, először 1996-tól egy vidéki, majd 2003-tól egy budapesti iskolában. Ők ketten nem ismerték egymást, helyzetükben mégis több közös jellemzőt találtam. A tanítónők tapasztalt, a feladatra önként vállalkozó, tevékeny és lelkiismeretes szakemberek voltak, akiktől személyesen nagyon sokat tanultam. Eleve nehéz helyzetben szereztek tanítási tapasztalatot: hármass összevonású vidéki kisiskolai osztályban tanítva 25 éve, illetve egy budapesti nagy iskola nagy létszámú első és második osztályait tanítva csaknem 20 éve. Mindketten megismerték már vak tanítványaikat óvodás korukban, és felkészülhettek a velük kapcsolatos feladatra, mindkettejük mellett heti egy napon gyógypedagógus is dolgozott a gyerekekkel a személyemben, többnyire az osztálytermi közös órákon, de speciális tananyagok esetén egyénileg is. Mindkettőjünkkel heti egy alkalommal rendszeresen konzultáltunk, eleinte tartózkodóan ismerkedve egymással, majd egy nagyon erős bizalom kialakulása után intenzív szakmai beszélgetéseket folytatva, amelyek során többször ki is mondták, hogy ezek az alkalmak fontosak számukra, az iskolában más fórumokon ilyen jellegű szakmai beszélgetések nincsenek, és úgy érzik a beszélgetéseink által, hogy nincsenek egyedül a mindennapok nehézségeivel. Kettejükben még egy közös van, amely kiderül a dolgozat ajánlásából is, ők már nincsenek közöttünk. Mindketten néhány évvel az együttműködésünk után, 50 éves koruk környékén, súlyos betegségben meghaltak. Ez a veszteség ilyen szoros szakmai és emberi kapcsolatok esetén nagyon fájó, és engem arra

ösztönöz, hogy folytassam a velük megkezdett munkát, és keressem a jó megoldásokat arra a kérdésre, hogy miként lehet jobbat tenni az együttnevelést.

Nyilvánvalóvá vált ugyanis számomra, hogy az integráció nem elég. Csupán az a tény, hogy egy „más” gyermek kerül az osztályba, hogy a tanító felkészül az ő fogadására, és hogy egy speciális szakember rendszeresen jelen van az osztályban, nem elég. Az integráció nem maradhat a gyerekek, a pedagógusok, a szülők és a speciális szakember „magánügye”. Olyan támogató környezetre van szükségük, amely segít a (speciális) helyzetek és a pedagógiai feladatok gyors és hatékony megoldásában, amely nem hagyja egyedül a pedagógusokat, amely a sokféle tanulói szükségletet képes rendszer szinten is kezelni, és az iskolán belül összehangolt pedagógiai folyamatokat működtetni. Egyikőjükkel beszélgetve, amikor a törvény integráció melletti állásfoglalásának hiányosságairól, a központi intézkedések félreértelmezhetőségéről és elégtelenségéről panaszkodtam, és a helyzet megváltoztatásának általam javasolt módjait vettem fel, ő azon véleményének adott hangot, hogy ezek a kérdések a törvény erejével, „kényszerrel” nem oldhatók meg. Ettől kedve ezt a szempontot mindig szem előtt tartottam a megoldáskeresésben.

Gyakorlati tapasztalataim, egyetemi, majd doktori tanulmányaim, és több nemzetközi inklúziós projekt élménye során folyamatosan erősödött az a meggyőződésem, hogy az iskolafejlesztés az inkluzív nevelés egyik kulcskérdése. Alapvető értékelésem, hogy fogyatékos gyermekek nem fogyatékos gyermekekkel történő együttnevelésére a gyógypedagógia jól felkészült, speciális tudásomat a gyakorlatban kiegészítésekkel, de jól tudtam hasznosítani. A tanítványaimat fogadó iskolákat, óvodákat, bölcsődéket és csecsemőotthonokat viszont felkészületlennek találtam mindegyre. A nemzetközi projektek tapasztalataiból arra a megállapításra jutottam, hogy felkészülésük kulcsa a pedagógusok képzésében és továbbképzésében van. A felsőoktatásban (tanárképzésben, gyógypedagógus-képzésben és pedagógia szakos képzésben) eltöltött egy évtized azonban egyre inkább arra a megállapításra vezet el, hogy ennek is vannak korlátai. Az elméleti ismeretek gyakorlatba való átültetése egy olyan újabb feladat, amelyben a pedagógusoknak támogatásra van szükségük.

A válaszkéréses folyamatában elmentem minden olyan konferenciára és előadásra, amely ezzel foglalkozott. Így jutottam el a losonci Európa Fórumra, Judy Sebba és holland kutatók hazai előadásaira is, illetve így találkozhattam a gyógypedagógiai főiskola egyik külföldi vendégének előadásán először az Inklúziós index iskolafejlesztési programmal 2002-ben. Amikor megismerkedtem az Inklúziós index iskolafejlesztési programmal, az tetszett meg benne, hogy az iskola munkatársainak széles körű részvételére építve keresi a helyi megoldásokat a helyben felmerülő feladatokra. Így rugalmas és nagy szabadságot biztosító iskolafejlesztési programnak tartottam, amely beváltani látszott a velem korábban együttműködő tanítókkal szőtt beszélgetéseink vágyait is.

Amikor 2003-ban elkezdődtek a fordítási munkálatok, akkor az első fejezet fordításának feladatát kaptam. A program egyik szerzőjével 2005-ben egy glasgow-i konferencián ismerkedtem meg személyesen, akinek lendületes személyisége és nyitottsága egyaránt hitelessé tette számomra őt és az inkluzív nevelés fejlesztésének általa kidolgozott programját. Ennek a személyes élménynek a hatására készítettem el egy egységes fordítást az Inklúziós indexről és kezdtük el kipróbálni azt 2006-ban egy általános iskolában.

Kutatásom az eközben szerzett tapasztalatok tudományos igényű reflektálása. Kutatásom kiegészítéseképpen 2008-ban elkészült egy pedagógustovábbképzési tananyag, illetve három szemléletető kisfilm az iskolafejlesztési program működéséről.

Az iskolaválasztást egyrészt azért tartom ideálisnak, mert a kutatás kezdetén (2006) az együttnevelés már ténylegesen elkezdődött az intézményben (2005 óta foglalkoztak teljes integrációval). Másrészt az iskola akkor dominánsan olyan tanulói csoportot fogadott (tanulásban akadályozott diákokat), amely a saját képesítéseimmel is összhangban áll, hiszen végzettségem szerint tanulásban akadályozottak pedagógiája szakos gyógypedagógiai terapeutává váltam 1996-ban a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskolán. Ezek a szakmai alapok fontosak volt számomra, hiszen az iskola előtt álló feladatok mélységeinek megértését segítették, enélkül pedig nem tartottam volna magam hitelesnek az iskolafejlesztő szerepében. Továbbá szimpatikusnak találtam, hogy az iskola alkalmazta a Montessori módszer egyes elemeit, hiszen saját pedagógiai elveimhez is közel áll a módszer, illetve annak gyógypedagógiai gyökerei miatt ideálisnak tartom heterogén tanulócsoportok oktatására.

Az Inklúziós index iskolafejlesztési program csaknem 5 éve folyó megvalósítása és kutatása a legnagyszerűbb szakmai élményeim közé tartozik. Az iskolával való munka során olyan alkotó szellemi szabadságot és bizalomteli legkört tapasztalhattam meg kutatótársaim és az iskolaközösség részéről, amely megerősített abban, hogy együtt jó úton járunk a megoldáskeresésben.

5. A KUTATÁS METODOLÓGIÁJA

5.1. Akciókutatás a hazai neveléstudományi kutatásokban

Az akciókutatást a magyar pedagógiában Zsolnai és munkatársai alkalmazták elsőként a képességfejlesztés kutatására (Balázs, Kiss, Vágó és Zsolnai, 1986; Zsolnai, 1994; Kiss, 2002; Barlai és Pecsenye, 2007).

„... az 'action research' a leíró jellegű pozitivista metodológiával élesen szemben álló társadalomtudományi metodológia. Bár az akciókutatás csak a '60-as, '70-es években tört be – a pozitivista metodológia kudarcaival párhuzamosan – az angolszász, elsősorban az amerikai társadalomtudomány világában, hazánkban csak a 80-as években kezdett teret nyerni” (Zsolnai, 1994, 23).

A program kidolgozásához az akció alapú elmélet az Oktatókutató Intézetben készült el Zsolnai József vezetésével, amely egyben egy karakteres iskolakritikával felállított diagnózis a kor iskolarendszeréről. A kritikára építve kidolgozott egy képességfejlesztő programot, amely a gyakorlati megvalósítás során szerzett folyamatos visszajelzések által csiszolódott. A program bevezetése előtt felmérés készült a tanulók teljesítményéről, amely a kutatás kiindulópontját jelentette. Az akció Zsolnai akciókutatásában a program iskolai bevezetését jelentette, amelynek nyomon követése és a program bevalásáról szóló hatásvizsgálat nem csupán az adott iskolában szolgált tanulsággal, de hozzájárult az akció alapú elmélet és a képességfejlesztő program⁴⁷ kifejlesztéséhez. Zsolnai összekapcsolta, esetenként pedig szinonimaként kezelte az akciókutatást, a kísérletet és az innovációt. A kutatásban részt vevő kollégák 2007-es kötetében már kevésbé akciókutatásként, inkább pedagógiai kísérletként jelenítették meg az ÉKP-t (Barlai és Pecsenye, 2007).

A pedagógiai kutatás gyakorlatközeli műhelyeiben az ezredfordulón újra felfedezték az akciókutatást (Altrichter és Posch, 2008). A magyar kutatók ezzel a tantárgypedagógiai fejlesztések hagyományát elevenítették fel, amikor a társadalomismeret- és etikaoktatás, illetve integrált természetismeret tárgyak oktatásának pedagógiai rendszerfejlesztéseit kísérték akciókutatással (Havas, 2003; 2004; Gordon Győri, 2007). Emellett a fejlesztő akciókutatás módszere megjelent a felsőoktatás fejlesztésében is (Csobod és Varga, 2004; Vámos, 2007), illetve módszertanilag bemutatásra került az akciókutatás egy tanórai szintű változata: a tanórakutatás, mint „lesson study” (Gordon Győri, 2007), illetve mint „learning study” (Marton, 2004).

A hazai pedagógiában tehát elsősorban az oktatásfejlesztési célú akciókutatás él elevenen, amely egy-egy tantárgy vagy műveltségterület programjának, tantervének kifejlesztését célozza.

„... az akciókutatás a pedagógiai gyakorlat fejlesztése, javítása, realitásának megértése és azoknak a helyzeteknek az elemzése-feltárása is, melyekben ez a gyakorlat megtörténik” (Havas 2004, 6).

A kutatásközpontúságot azonban az egyes tantárgyi programok kifejlesztését követően felváltotta az akciók dominanciája, a további fejlesztések a fejlesztő akciókutatás során kidolgozott és kipróbált programok elterjesztését tűzték ki célul. Ezáltal az akciókutatás során kifejlesztett módszertanok a későbbiekben innováció módszertanná formálódtak.

⁴⁷ Nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelés (NYIK); Értékközvetítő és képességfejlesztő program (ÉKP)

Az akciókutatás emellett összefüggésbe hozható az iskolakísérletek logikájával, amennyiben „a kutatásra alapozott iskolakísérletek többsége ide sorolható” (Falus, 1996, 28).

Már egyértelműen az iskolafejlesztés komplexebb szintjén jelent meg az akciókutatás az ÖKO iskolák kialakításának folyamatában (Varga, 2003; Szabó, 2008), amely a környezeti nevelési program pedagógiai gyakorlatának fejlesztését tűzte ki célul (Csobod és Varga, 2004). Ezeket az iskolákat a fenntartható fejlődés iskoláinak is hívják (Breiting, Mayer és Mogensen, 2005), és egy olyan, az Inklúziós index indikátorrendszeréhez hasonló minőségi kritériumsor alkalmazásával fejlesztik, amelynek egyik lényegi eleme az inkluzív neveléshez hasonlóan a részvétel fejlesztése.

Tartalmilag tehát az akciókutatás a hazai neveléstudományban az oktatásfejlesztés terén terjedt el, de megjelent már komplexebb szinten, az iskolafejlesztésben is. Ezt az iskolafejlesztési irányultságot folytatom akciókutatásomban.

Az akciókutatás *metodológiai alapelveiként* Kardorff négy ismervét tartom szem előtt. Ez alapján akciókutatásom (1) *elméletgeneráló*, az előre felállított mérőpontok helyett a megfigyelt fordulópontok, krízisek, vagy ellenállások vizsgálatáról szól. (2) *Folyamatorientált az eredményorientált helyett*, tehát fontos adalékokat nyújt az értékeléshez és a vizsgált jelenségek továbbfejlesztéséhez az implementáció tanulási folyamatában, az elfogadás elnyerése valamint a sikertelenségek és az ellenállás elemzése által. (3) *Specifikus és nem általánosításra törekvő*, ezért helyi szempontok is megjelennek a kutatásban, mint például a szakmai légkör, a munkatársak hálózata, a célcsoportok, helyi hatalmi tényezők, a helyi történetek és hagyományok specialitásai. Nem általános elméletek kialakítására törekszem, hanem a projekthez köthető, de egyúttal tudományosan megalapozott kijelentésekre és állásfoglalásokra egyes, a gyakorlatban elmerülő kérdések vonatkozásában. (4) Kutatásom *rekurzív (reflektív) tanulási és tanítási folyamat*, sokféle visszajelzéssel. Más kutatásoktól eltérően csak részben nyitott, hiszen a célok és a keretfeltételek adottak, illetve valamelyest jellemző rá az eredmény- és időkényszer. Ezek nyomása alatt a kutatási eredmények kiértékelésének nagyon gyorsan kellett megtörténnie, amely befolyásolta a módszerek kiválasztását a kutatási folyamat során, amelyek kivitelezését praktikus kompromisszumok is jellemezték (Kardorff, 2005).

Az akciókutatás komplex kutatómódszertant igényel, amely a kutatás céljainak megfelelően többféle kutatási módszert ötvözhet. Komplexitásában és módszertanilag is közel áll a terepkutatáshoz, hiszen az iskola terepén történik, még közelebb áll az esettanulmányhoz, amennyiben egy intézmény esetével foglalkozik. Mindezek egyes elemei visszaköszönnek mind megközelítésmódjában, mind kutatómódszertani elemeiben. Dominánsan azonban nem csupán a leírás, a felderítés, az értelmezés vagy az értékelés célja hatja át (Golnhofer, 2001), nem elsősorban a „jó gyakorlatok” bemutatása kerül előtérbe, hanem legfontosabb célja a változás, a fejlesztés kutatása és értelmező megismerése.

5.2. A kutatási módszerek és a kutatási minta

Az Inklúziós index a fejlesztés keretei mellett a kutatás koncepcionális kereteit, modelljét is biztosítja. Meghatározza az átláthatóvá teszi a kutatási adatgyűjtés, az adatfeldolgozás és -elemzés folyamatát.

Az *adatgyűjtésre* vonatkozó tervek is magából az Inklúziós index útmutatójából származnak, ahol minták is találhatók az egyes kérdőívek vagy konzultációs interjúk témái számára. Az Index a folyamat leírásakor szükségesnek tartja az iskola dokumentumainak megismerését, és a fejlesztést koordináló csoport munkájának dokumentálását is. Ezen ajánlások mellett a megvalósítás módszertanát nyitva hagyja, az ajánlott kérdéskörök helyi viszonyokhoz történő adaptálására bátorít (*Booth és Ainscow*, 2009). Az iskolafejlesztés széles módszertani repertárjának módszerei kutatás céljára is rendelkezésre állnak: a megfigyelés, a napló, írásbeli vagy szóbeli interjú, a fényképes dokumentáció, a fogalmazásvizsgálat vagy tesztek, a kérdőív, kikérdezés (*Klippert*, 2000), mint olyan adatgyűjtési módok, amelyek további empirikus feldolgozása tudományos eredményekhez vezethet. Ezek közül az akciókutatás a kérdőívek, az interjúk és a fejlesztési és iskolai dokumentumok elemzése során nyert eredményekkel dolgozott. (Az iskola dokumentumai között a pedagógiai program, az éves munkaterv és az éves beszámolók bizonyultak jelentősnek az akciókutatás számára.)

Ebben a fejezetben az akciókutatás során alkalmazott módszereket mutatom be, amelyeknek alapvető jellemzője, hogy a kutatási folyamatban esetenként annak tartalmához igazodva jelennek meg, és annak megfelelően változnak is.

Az Index-folyamat bevezető fázisában a koordináló csoport megbeszélései mellett az iskolai adatgyűjtés elsősorban az iskolai dokumentumok megismerésével kezdődött. A későbbi iskolafejlesztési napon a tantestület célkitűzéseket fogalmazott meg az iskola fejlesztésére vonatkozóan, amelyek felvetéseit a *kérdőívek* segítségével vitatta meg a tanulókkal és a szülőkkel. Mivel a célkitűzések évről évre változtak, így a kérdőíveket is folyamatosan azok mentén alakítottuk át. Kérdőívek adaptálása a koordináló csoport együttes munkája. Az angol program mintakérdőíveit alakította át a koordináló csoport az iskolafejlesztési napon feltárt célkitűzések alapján alsó és felső tagozatos diákok és szülők számára. A kérdőívek teljes körű vizsgálatot preferálnak az inklúzió elvének megfelelően, hiszen ebben az iskolaközösség minden tagjának véleménye, gondolata, nézete, szükséglete fontossá válik. A kérdőíves módszer alkalmazását azért tartottuk különösen fontosnak a kutatás során, mert általa a válaszolók nagyobb részét tudtuk bevonni a válaszadásba és anonimitásuk is biztosított volt. A kérdőívek tartalmilag nem szervezetfejlesztési kérdőívek voltak, amely az iskolai normákra, szabályokra, szokásokra vonatkoznak (*Serfőző*, 2003b), hanem kifejezetten az Index inklúziós szempontrendszeréből az iskola számára, célkitűzéseire tekintettel éppen aktuális kérdésköröket tartalmazták. A kérdőívek átalakításának folyamatát és a kitöltés megvalósítását a kutatás folyamatának és eredményeinek bemutatását tartalmazó fejezet tartalmazza. Az Index ajánlásai mentén a kérdőívek egyes állításait a tanulók és a szülők az „egyérték”, „nem értek egyet”, esetleg „részben értek egyet”, valamint a „nem tudom megítélni” állítások választásával értékelhették. Ezeket a választásokat az alsó tagozatos tanulók esetén a „részben” fokozat kiiktatásával próbáltuk egyszerűbbé tenni. Ezeket a

válaszokat pontosította, értelmezte a nyílt kérdés. Tanulók esetén ez a három „legjobb dolog az iskolában” és három a „legrosszabb dolog az iskolában” felsorolását jelentette, szülők esetében pedig lehetőséget nyújtott további fejlesztési javaslatok felvetésére is.

A tanulói és szülői kérdőívek esetében nem történt mintavétel, azok minden tanuló és minden szülő számára átadásra kerültek. *Tanulók* esetében a válaszadás nagy arányban megtörtént, hiszen ők az iskolában töltötték ki a kérdőíveket. A kérdőívek kitöltési arányain tükröződik az iskola 2008 során felbukkanó problémája a tanulók hiányzásainak növekedésével kapcsolatban, és a kitöltés napjának véletlenszerű hiányzási arányai.

	a kérdőívet kitöltő tanulók száma	az iskola tanuló- létszáma	kitöltési arány
2006/07	233	255	91%
2007/08	202	216	94%
2008/09	175	215	81%
2009/10	190	233	82%
<i>összesen</i>	<i>800</i>		

25. ábra A tanulói kérdőívek kitöltésének arányai évente

Szülők esetében az iskolafejlesztést koordináló csoportnak a tervezési évben (2006) hozott döntése alapján nem szülői értekezleten vagy egyes rendezvényeken töltették ki a kérdőíveket, hiszen akkor csak az azokra járó szülőkre számíthattunk volna, az ezekben passzív szülők esélyt sem kaptak volna a bevonódásra. Azáltal, hogy a gyerekekkel az osztályfőnökök hazaküldték a kérdőíveket egy kis levél kíséretében, azzal az előbbi lehetőségekhez képest nagyobb részvételi esélyeket szándékoztunk biztosítani a szülők számára véleményük megfogalmazására. Ezzel a szülők változó aktivitással éltek.

	kitöltött szülői kérdőívek száma	gyermekaik száma	az iskola tanuló- létszáma	a kérdőívet kitöltő szülők gyermekszámának a teljes gyermekszámhoz viszonyított aránya
2006/07	123	143	255	56%
2007/08	103	117	216	54%
2008/09	109	129	215	60%
2009/10	58	71	233	30%
<i>összesen</i>	<i>393</i>			

26. ábra A szülői kérdőívek kitöltésének arányai évente

A szülői részvétel arányait pontosan nem, csak közelítőleg lehet megállapítani, hiszen a szülői összlétszámot nem tartja nyilván az iskola. A kétszülős családokhoz is természetesen csak egy kérdőív került, és ha több gyermek járt ugyanabból a családból ebbe az iskolába, a szülők eldönthették, hogy hány kérdőívet töltenek ki. Minden gyermek hazavitte a kérdőíveket, de az adatok kérdéseinek megfogalmazása sugallta, hogy családonként megelégszünk egy kérdőív kitöltésével. A tapasztalatok alapján 13–20 család esetében több gyermek is járt ebbe az iskolába. A kérdőíveket kitöltő szülők gyermekeinek száma és az iskola tanulólétszáma alapján számított arányt tartottam hiteles alapnak a

kitöltési arányok megbecsléséhez. Ennek megfelelően az első három évben a szülők valamivel több mint fele, az utolsó évben pedig alig harmaduk töltötte ki a kérdőíveket.

Érdekes módon a legjobb eredmények akkor születtek, amikor a szülők a legnagyobb arányban töltötték ki a kérdőíveket. A magas kitöltési arány háttérében az iskolafejlesztés eredményeivel kapcsolatos magas szülői elégedettség is állhatott, viszont az is befolyásolhatta, hogy a későn szervezett iskolafejlesztési nap miatt a kérdőívek már csak szeptemberben kerültek kiküldésre. Ezen tapasztalatok alapján kimondható, hogy a tanév elején jobban bevonhatók a szülők. Így a 2008/09-es tanévben elvesztettük a 8. osztályos gyerekek szüleinek véleményét, az akkor iskolát kezdő tanulók szüleinek véleményét pedig nem vettem figyelembe, mivel ők az előző tanév egyes fejlesztési kérdéseiben nem rendelkeztek hiteles tapasztalatokkal.

A 2009/10-es tanévi kérdőíveket viszont így ugyanannak a tanévnek a végén kértük a szülőktől, akik – feltételezésem szerint ennek hatására - a legalacsonyabb kitöltési arányt produkálták. A szülői kérdőívek adatai így ebben a tanévben kevésbé megbízhatóak. Ez egy pusztán kvantitatív kutatás esetén problémákat vetne fel, de mivel azokat a tanulói kérdőívek hasonló kérdéseinek adataival is összevetettük, illetve az interjúk és a folyamat dokumentumainak elemzése is pontosíthatja azokat (módszertani trianguláció), ezáltal mégis viszonylag hű képet kaphatunk a kérdőíves felmérést érintő torzító hatások ellenére.

A kérdőívek eredményeinek összegzése után azok értékelése és elemzése következett. Ennek tapasztalataiból kiindulva véglegesítette az iskola az adott tanév *iskolafejlesztési tervét*, amely bekerült az intézmény éves *munkatervébe* is. Emellett a koordináló csoporton belüli folyamatok megbeszélések és félévi értékelő visszatekintés is konkretizálta a prioritások megvalósításának folyamatát.

Az Inklúziós index iskolafejlesztési programjának előnye, hogy az egész testületet és az iskolaközösség összes tagját igyekszik bevonni a fejlesztésbe, sőt egyenrangú félként, a helyzet „szakértőjeként” bánt vele. Lehetőséget ad arra, hogy az iskola pedagógusai, segítő szakemberei, a gyerekek, a szülők, sőt akár az iskola társadalmi környezetének egyes szereplői is, maguk vessenek fel fejlesztési elképzeléseket és arról diskurzust nyissanak a közösség különböző fórumain, és hogy a fejlesztések megvalósítóiként maguk is részt vállaljanak annak irányát és módját kijelölő döntésből.

A diskurzusok színterét képezték az iskolafejlesztési napok, a koordináló csoport megbeszélései, de hozzájárultak ehhez a kérdőívek nyílt kérdései és természetesen az egyes *interjúk* is.

Az interjúalanyok kiválasztását és meghívását kéréseim figyelembe vételével az iskola vezetősége végezte. Az interjú előtt gyermekek esetén a szülők írásbeli engedélyét kértük. A fejlesztés kezdetén az egyéni interjúkat preferáltam, így 2008 folyamán a kutatáshoz 6 tanulói és 6 pedagógusinterjú készült. A tanulói interjú alanyainak fele tanulásban akadályozott tanuló volt. Az interjúkészítés tapasztalatai azt mutatták, hogy ők nagyon zárkózottak voltak és röviden válaszoltak. A későbbiekben ezért inkább csoportos interjúkba vontam be őket, ahol mások véleményéhez kapcsolódóan bátrabban kifejezték tapasztalataikat.

Mivel 2008-ban a segítő szakemberekkel és az őket foglalkoztató szakszolgálatokkal való együttműködés a fejlesztés szempontjából kiemelt jelentőséget kapott, azok munkatársaival további 2 csoportos megbeszélés és 7 interjú készült.

A továbbiakban az interjúk megszervezésének igénye a fejlesztés szempontjából felvetődő kérdésekből következett. Így került sor a továbbiakban újabb 3 egyéni pedagógusinterjúra, 2 csoportos felső tagozatos tanulói (6-8 fős), 1 csoportos segítő szakemberekkel történő (5 fős) és 1 szülői konzultációs interjúra (9 fő). Ez utóbbi interjú tapasztalata szerint a szülői interjúért érdemesebb lett volna kisebb csoportokban megszervezni, mert így nagyon hosszúra nyúlt.

A csoportos interjúk megszervezésekor minden esetben a vegyes csoportösszetétel mellett döntöttünk. A szülők esetében ez azt jelentette, hogy valamennyi osztályfokón tanuló gyermekek szülei képviseltessék magukat, és legyenek közöttük SNI és BTM tanulók szülei is. A tanulók esetében pedig azt, hogy életkorilag legyenek vegyesek a csoportok és vegyenek részt azokban SNI és BTM tanulók is. Bár én személyesen nem minden esetben tudtam előre, hogy ki érintett ez utóbbi szempontokból, az interjúk során ez többnyire napvilágra került. A beszélgetések alatt kötetlen, nyugodt és kellemes légkört igyekeztem kialakítani, hogy mindenki merje elmondani, amit szeretne. A résztvevők az interjúk alatt sokszor kapcsolódtak társaik véleményéhez, de bátran elmondták azokkal ellentétes tapasztalataikat is. A beszélgetés alatt figyeltem arra, hogy minden mondat érthető és követhető legyen az adott interjú résztvevői számára, és a későbbi elemzés szempontjából egyaránt. Ezért többször kértem kiegészítő információkat, és értelmeztettem az elhangzottakat.

Az interjúk kvalitatív interjúként strukturálatlan, nem sztenderdizált interjúk voltak (Kvale, 2005). Az interjúkészítő és az interjúalanyok viszonyát meghatározta a kutatótársi viszonyulás. Interjúkészítőként jól ismertem az iskolafejlesztés addigi eredményeit és az iskola ez irányú tevékenységeit, ami az iskolafejlesztés szakértőjévé tett az interjúalanyok viszonylatában. Az interjúalanyok saját életük szakértőiként, iskolai szerepüknek megfelelően rendelkeztek tapasztalatokkal, szakértői tudással, az interjú célja ennek feltárása volt. Az interjú így a hagyományosan kiegyenlítettlen kérdező és válaszoló szerepeket feloldva annál szimmetrikusabb interakciós helyzetet eredményezett. Mivel mindkét fél tapasztalata ugyanazon iskolai környezetben született meg, könnyen megtaláltuk a hangot egymással, hiszen az egyes iskolai jelenségekről, szóhasználatról, szakkifejezésekről már nem kellett beszélnünk, így a fejlesztés által felvetett kérdéses pontokra tudtunk összpontosítani. Mindez gyorsabbá tette a bizalom elnyerését, nyíltabbá és őszintébbé a kommunikációt. Ennyiben a konzultációs interjúk párhuzamba állíthatók a szakértői interjúkkal (Bogner és Menz, 2005).

A konzultációs interjúkra ugyanakkor nagy hatással volt a fókuszcsoportos interjúkészítés technikája is (Vicsek, 2006). Az interjúknak az éppen aktuális iskolafejlesztési eredmények képezték a vezérfonalát, amelyeket az eredmények bemutatását követően alakítottam át kérdéssé, amennyiben szükség volt rá. A személyes bemutatkozáson és az iskolafejlesztési program rövid bemutatásán túl a nyitó kérdésekkel ösztönöztem mindenkit bemutatkozásra és megszólalásra. A segítő szakemberekkel, a pedagógusokkal és a szülőkkel készített interjúk esetén a kérdőívek eredményei alapján készült diagramokat stimulusanyagként használtam. Azt tapasztaltam, hogy e csoportoknak a diagramok értelmezése kisebb segítségnyújtás után nem okozott problémát. A beszélgetés tartalmát viszont jól keretbe foglalta, fókuszálta.

Az interjú módszerének sajátosságai közé tartozik, hogy az adatszerzés „nem direkt”, tehát a válaszok egyéni torzításokon mehetnek keresztül (Nádasi, 1996). Ezt a torzítást úgy próbáltam kiküszöbölni, hogy az interjúk kevésbé a közvetlen adatgyűjtést, inkább a kérdőíveken megszerzett adatok kontrollását és értelmezését szolgálták. Az interjúk célja a változási folyamatokra történő reflexiók elmélyítése és a különböző szereplők inklúzióról való tudásának explicitté tétele voltak.

Az iskolafejlesztés egyes ciklusainak végén az interjú segítségével gyűjtött visszajelzések mellett az iskolafejlesztési napok, és a következő évi kérdőívek is segítettek áttekinteni a folyamatot és az eredményeket. Az eredmények évente az iskola tanévet lezáró, az iskola által a fenntartó számára készített éves beszámolóban is megjelentek.

Az adatfeldolgozás a változatos adatok indexálási folyamatán keresztül zajlott, a nem kereszt szekcionális kategorikus indexálás módszerével, hiszen kevésbé az egyes kategóriák szigorú elkülönítésének, inkább a folyamat bemutatásával együtt a holisztikus megértésnek a célkitűzése vezette (Mason, 2005). Az értelmezés kereteit az Inklúziós index indikátorrendszerének adott évre kiválasztott prioritáscsoportjai adták. A célkitűzések mellett első lépésként az elemzéseket és a visszajelzéseket is megjelenítettük az indikátorrendszerben. Az első évben különös részletességgel elemeztük a tapasztalatokat. Ennek során alakítottuk ki az elemzés azon rendszerét, amelyet már a folyamaton belül is alkalmaztunk, és nemcsak az iskolafejlesztési folyamat lezárásakor, hiszen az adott évi eredmények és visszajelzések a következő évi fejlesztéseket is befolyásolták. Ez nagyban segítette a fejlesztés átláthatóságát.

A kérdőívek adatait a fejlesztés közben elsősorban a válaszok arányainak összegzésével dolgoztuk fel, a nyílt kérdések kivételével, amelyeknél a válaszok kategorikus indexálását alkalmaztuk. A nyílt kérdések elemzéséhez természetesen minden választ felhasználtunk. Az elemzés megbízhatóságának növelése érdekében az egyes válaszok kódolásához az első két évben segítséget kértem, így azt két személy külön is elvégezte. A második évtől a kategóriarendszerek kialakításánál figyelni kellett az új kategóriáknak a régiekkel történő összehasonlíthatóságára is, amely a későbbi kategorizálást is alapvetően meghatározta.

Az egyes célkitűzések részletei és megvalósítási módjai esetenként összekapcsolódtak, átfedésbe kerültek egymással, amelyek ugyan nehezítették a folyamat átláthatóságát, ugyanakkor erősítették a fejlesztés egészének koherenciáját. A fejlesztési folyamatban egyes adat- és visszajelzéstípusok egyre fontosabbá váltak, mások pedig kikerültek a kutatás fókuszából olyan praktikus okoknál fogva, minthogy az arra irányuló folyamat mellékvágánynak bizonyult, és a célkitűzés az iskolaközösség számára elveszítette jelentőségét, mivel csupán egyetlen intézkedéssel megoldható, technikai jellegű probléma volt. Az iskola eredményeit a folyamat közben annak korábbi éveken feltárt eredményeivel vetettük össze. A tényleges változás tehát az előkészítő év után elkezdődött első egyéves fejlesztési ciklus végére vált láthatóvá. Ettől fogva erősödtek fel az eredményeket értelmező reflexiók és vált egyre intenzívebbé és érdekesebbé maga a fejlesztési és kutatási folyamat.

A folyamat lezárásával ezek az évente újrairódó történetek új hangsúlyokat kaptak, a teljes folyamatra visszatekintve alkottak párhuzamos tematikus történeteket. Az akciókutatás folyamatát és eredményeit bemutató fejezet ezeket a történeteket tartalmazza. Ezek során a kutatás egyes momentumai a tudományos diskurzus részévé válva az egyes

tényezők közötti összefüggések vizsgálataival egészülnek ki és időiségükben kevésbé hangsúlyos tematikus történetekké válnak.

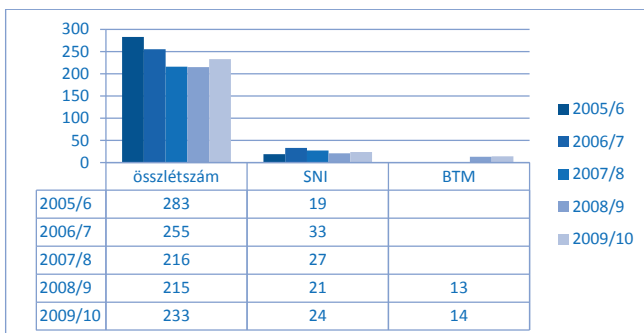
5.3. Az iskolai populáció

Az iskolai populáció bemutatása egy akciókutatásban annak műfaji sajátosságai miatt eltér egy más metodológiájú kutatásától. Egy akciókutatás nem egyetlen, az iskola aktuális állapotáról készül pillanatfelvétel, hanem egy körkörös ismétlődő, ciklikus kutatási folyamat része (*Szabolcs, 2001*), ezért meglehetősen időigényes. Jelen akciókutatás csaknem öt éven át tartott, amely időszak alatt a kutatásban résztvevő tanulói populáció természetesen változott.

A populáció bemutatásához ebben a fejezetben az adatok bemutatásának formáját választottam, minimális módon indokolva e változások hátterét. Az olvasó ezen okokat részletesebben a kutatási folyamat bemutatásakor ismerheti meg. Az adatok bemutatása azért szerepel mégis ebben a fejezetben, mert ezek megváltoztatása nem volt célja az akciókutatásnak, inkább annak kereteit határozta meg, bár a kutatási folyamat ezekre a jellemzőkre is önkéntelenül hatással volt.

Az iskola tanuló-összetételének bemutatása az iskola éves munkaterveiben szereplő adatok alapján történik, vagyis a tanév eleji állapotokat mutatja be. Az adatok az egyes tanévek közben is változtak, ezek időben történő részletesebb követése azonban nem volt célja a kutatásnak.

Az iskola tanulólétszáma alapján a főváros kis iskolái közé sorolható. Létszáma a 2005/06-os tanévben mindössze 283 fő volt, amely folyamatosan, 3 év alatt összesen 68 fővel csökkent. A legutóbbi tanévben sikerült csak megállítani ezt a csökkenést és 18 fővel bővíteni a tanulólétszámot. Ez a csökkenő gyermeklétszám hozzájárult az iskola innovációs aktivitásához és az új gyermekcsoportok befogadására irányuló nyitottságához.

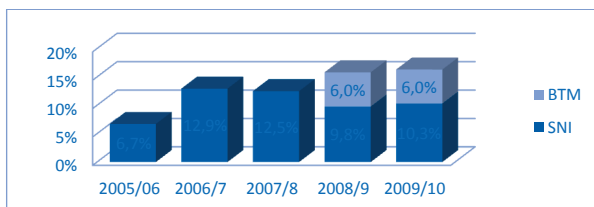


27. ábra Az iskola létszámadatai

A gyermeklétszám csökkenésével együtt a 2005/06-ban még 14 osztályos iskola 2007/08-ra 13 osztályossá vált, a következő években pedig 10-10 osztállyal működött. Az osztályok csökkenése több esetben a párhuzamos osztályok létszámcsökkenés miatti összevonását jelentette, vagy csak 1-1 első osztályt tudott indítani az iskola, felső tagozaton viszont több osztály ballagott el. Előfordult azonban az is, hogy egy teljes osztály tanulóit elvitték felső tagozatban a szülők az iskolából, amikor értesültek az iskola bezárásának illetve másik iskolával való összevonásának önkormányzati tervéről⁴⁸, amely végül nem valósult meg.

Az iskola létszámcsökkenését vizsgálva megállapítható, hogy elsősorban a felső tagozat létszáma csökkent. Ennek oka leginkább a hat és nyolc osztályos gimnáziumok elszívó ereje volt.

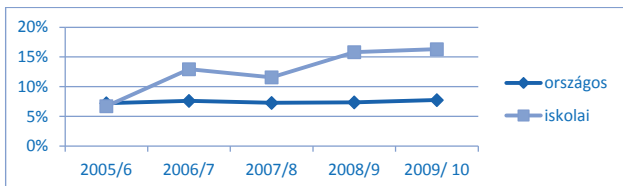
Az iskolában az *SNI tanulók száma* is változott. A 2005/06-os tanévben az SNI tanulók száma 19 fő (7%) volt. A következő tanévre ez a létszám 14 fővel nőtt. Ez természetesen nem csak azt jelentette, hogy az új első osztályban jelentek meg ezek a tanulók, de azt is, hogy az iskolába már felvett tanulók közül 8 fő vizsgálatát kérte a tantestület, akik diszlexia, diszkalkulia diagnózisokat kaptak, illetve felső tagozatba is érkezett új SNI tanuló. Ezzel a 2006/07-es tanévre 33 főre (13%) emelkedett az SNI gyermekek száma, elérve az iskola legnagyobb arányú befogadóképességét, majd enyhén csökkenésnek indult. A 2007/08-as tanévben 27 főre (12%), a 2008/09-es tanévre pedig 21 főre (10%) csökkent. Az iskola csak a 2008/09-es tanévtől jelenítette meg munkatervében a BTM nehézséggel küzdő, a Nevelési Tanácsadó által diagnosztizált gyermekeket.



28. ábra Az SNI és BTM nehézséggel küzdő gyermekek arányai

Az SNI tanulók arányának látszólagos csökkenése (28. ábra) valójában a gyerekek egy részének „átminősítését” is jelentette, amely az SNI és BTM csoportok összevonásával az integrációs arány egyre magasabb értékeit mutatja.

⁴⁸ Budapest-Zuglói Képviselő-testülete 497/2007. (VI.26.) sz. határozata

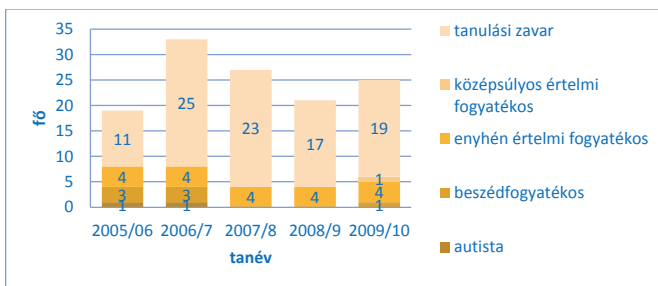


29. ábra Az SNI és BTM nehézséggel küzdő tanulók együttes integrációs arányai országosan és az adott iskolában

Az integrációs arány az inkluzív iskolafejlesztés kezdete előtti évben megegyezett a csoportok együttes országos integrációs arányaival (7%), amely az iskolafejlesztés kezdeti optimizmusának lendületével emelkedett, a 2007/08-as tanév enyhe visszaesése mellett végül 16%-ra, vagyis az országos arány kétszeresére nőtt (29. ábra).

Az inklúzió fejlesztése az iskolában tehát azt is magával hozta, hogy az országosnál jóval nagyobb arányban fogadott be az iskola SNI és BTM nehézséggel küzdő gyermekeket. Bár az inkluzív iskolafejlesztés célkitűzése inkább az inklúzió minőségi mutatóira vonatkozik, itt a befogadott tanulók arányának növekedését is maga után vonta.

Az iskolai befogadás az SNI tanulók közül az enyhén értelmi fogyatékos, diszlexiás, diszgráfiás, diszkalkuliás, autisztikus, beszédfigyétékos gyermekekre irányult a fejlesztés kezdetén. A fejlesztés további éveiben az iskola nem fogadott már autista tanulókat, és a beszédfigyétékos tanulók sem voltak jelen két tanéven át az intézményben (30. ábra). A változás oka a beszédfigyétékos tanulók esetén az iskola összetételének spontán változása volt, az autista tanulók esetében pedig tantestületi döntés történt arról, hogy az iskola a rendelkezésére álló személyi és tárgyi feltételek mellett nem felkészült autista tanulók befogadására.



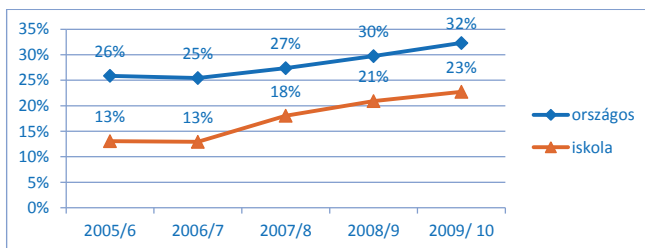
30. ábra Az SNI csoporton belüli diagnózisok száma az iskolában

Az SNI csoporton belül a fejlesztés kezdetén az intézményben viszonylagosan a legsúlyosabb tanulási problémákat jelentő, enyhén értelmi fogyatékos diagnózissal rendelkező 4 tanuló a fejlesztés időszakában az intézményben maradt, nem morzsolódott le. Emellett pedig 2009-ben felvettek az első osztályba egy középsúlyos értelmi fogyatékos gyermeket is. Mindez arra utal, hogy sikeresnek bizonyult az enyhén értelmi fogyatékos

gyermek befogadása, és ennek hatására a fejlesztés időszakában az iskola befogadás iránti nyitottsága elmozdult az értelmi fogyatékosok középviszonyos foka irányába is.

Az iskolába integrált tanulók közül minden tanévben a tanulási zavarral küzdő, tehát diszlexiás, diszgrafiás és diszkalkuliás gyermekek arányai emelkedtek ki. A tanulási zavarral küzdő gyermekek létszáma a fejlesztés évében hullámzó volt, amelyhez hozzájárult az országos trend, amely a diagnózisok felülvizsgálatát, és a gyermekek egy részének az újonnan létrehozott enyhébb kategóriákba (BTM) való átsorolását vonta maga után. Velük kiegészítve már a tanulási zavarral és a tanulási nehézséggel küzdő gyermekek száma a fejlesztés évében egyértelmű emelkedést mutat.

Az intézményben hátrányos helyzetű diákok is tanultak és tanulnak, így az ő befogadásuk fejlesztésére is irányultak akciók. Létszámuk az iskolán belül, bár a fenti két csoportnál kisebb mértékben, de szintén emelkedett a fejlesztés éveiben. A fejlesztést megelőző tanévben az országos arányok felének megfelelő létszámban tanultak hátrányos helyzetű gyermekek az iskolában, míg a 2009/10-es tanévre már az országos arányok több mint kétharmadát is elérte az iskolai részvételük aránya.



31. ábra A hátrányos helyzetű tanulók integrációs arányai országosan és az iskolában

Az iskolai populáció létszámának változásáról tehát elmondható, hogy a tanulói összlétszám folyamatos csökkenése mellett az iskolai befogadás arányai növekedtek. A növekedés elsősorban a tanulási zavarral és a BTM nehézséggel küzdő gyermekek csoportjainál jelent meg. Amellett, hogy az SNI kategórián belül az autista gyermekek fogadására az iskola nem érezte felkészültnek magát, és a beszéd fogyatékos gyermekek száma is csökkent, az enyhén értelmi fogyatékosok befogadása stabil maradt, és az iskola nyitott a középviszonyos értelmi fogyatékos tanulók felé. Összességében az intézmény az országos befogadási arányok kétszeresének mértékében fogadott be SNI és BTM tanulókat, amely mellett a hátrányos helyzetű tanulók aránya is megközelítette az országos arányokat, bár ez az előbbi csoporthoz képest több tanulót érintett.

Az iskolai statisztikában nem szerepelnek, de a tapasztalatok azt mutatták, hogy az iskolafejlesztés éveitől már felfigyelt az iskola az ételallergiás tanulók csoportjára, ésmigráns családok gyermekei is egyre inkább megjelentek az iskolában. Az iskolafejlesztés utolsó évében már mozambiki, holland, angol származású vagy svéd anyanyelvű diákok befogadásáról és az ő magyar nyelvtanulásáról is szóltak a beszámolók. Az inklúziót az iskola tehát ilyen széles körben értelmezte, a fejlesztések ez utóbbi gyermekcsoport oktatásában is új szemléleti és gyakorlati következményekkel jártak.

5.4. Általánosíthatóság, reliabilitás és validitás a kutatásban

Az akciókutatás akcióra orientált jellege miatt kutatási aspektusának a tudományosság iránti igénye fokozott alátámasztásra szorul. A fejlesztés és a kutatás kombinációjára irányuló társadalmi szükségletet figyelembe véve és az ezzel kapcsolatban felhalmozódott nemzetközi tapasztalatok által megerősítve a társadalomtudományi kutatók közössége igyekszik eleget tenni ennek az igénynek. A neveléstudomány szempontjából különös jelentősége van e vállalkozás sikerének, tekintettel arra, hogy kutatási problémáinak komplexitása és alkalmazott jellege miatt a gyakorlatközeliség és a problémacentrikusság erői különösen fontosak számára. (Altrichter és Posch, 2008)

A jelen kutatásban vizsgált valóság egy iskola valósága, amelyen belül kérdőívek formájában a teljes tanulói és szülői populáció véleményének feltárása megtörtént négy tanéven keresztül, amely az iskola valóságáról objektíválható képet nyújt a különböző nézőpontok összessége alkotta interszubjektívitas keretein belül (Popper, idézi Bourdieu, 2005). Ez az objektívitas felé közelíti a kutatást azáltal, hogy egyes pontokon konszenzus mutatkozik egy-egy jelenség létezésében, és ezért úgy bánunk vele „mintha objektív létezéssel bírna” (Babbie, 1996, 77). Másrészt ezeket a jelenségeket a megértő tudomány eszközeivel is megközelítem, például interjúk segítségével, vagyis a kutatás a szubjektív egyéni és csoportos megélésre is irányult. Ez utóbbi azonban egy másik oldalról, de szintén az interszubjektívitas felé közelít. Bernstein az objektivista és a relativista megközelítés kettőssége meghaladásaként az igazság párbeszédes fogalma mellett áll ki, amelynek folyamatában az igaz ismereteket egy párbeszéd résztvevői racionális fejtegetések segítségével keresik. Annak médiuma a nyelv, amely sem nem objektív, sem nem szubjektív, hanem interszubjektív (Kvale, 2005). Ennek megfelelően már az interjú is az interszubjektívitas által áthatott módszerként értelmezhető, hiszen két egyén racionális fejtegetéseiben formálódik az igazság, legalábbis amennyiben szándékuk szerint együtt keresik azt.

Az akciókutatásnak nemcsak a tudományosság *distancia követelményének*, hanem az empirikus kutatási stratégia azon követelményének is meg kell felelnie, amely a *vizsgálati mezővel való szoros kapcsolatot* várja el. E két kritérium látszólag kizárja egymást. Az előbbi kritérium beteljesítése kevésbé, az utóbbi pedig valódi erőssége az akciókutatásnak. A distanciakövetelmény a különböző szerepek átfedései miatt nem lehetséges a megszokott módon. A distanciakövetelmény viszont nem csak a fizikai távolságra vonatkozhat. Létezik a „*reflexív distancia*” is a kutatásban, amely a kutatási térbe való bevonódás módjára a megismerést segítő vagy akadályozó szempontok vonatkozásában reflektál. Ennek megítélésében a tudományos közösség által meghatározott történeti-társas felülvizsgálati folyamat válik inkább hangsúlyossá, amelynek kritériumai a fejlesztési projekteken belüli kutatási folyamat módszeressége és követhetősége. A kutatás módszertani tisztasága mellett követhetősége akkor biztosított, ha annak bemutatása elméletvezérelt, bizonyítékra épülő és jó minőségű. (Feldman, 2010; Altrichter és Posch, 2008)

A gyakorlatközeleli kutatás helyi szintű elméletei a kutatói közösség módszeres vitáiban, a viták strukturált módon irányított közegében formálódnak. A kutató és a gyakorlati

szakemberek moderált vitákban, a konkrét példákból kiindulva, az „*absztrakció regresszív módszerével*” dolgozzák ki ezeknek a példáknak az általános jellemzőit és elvi mondanivalóját. A megfelelő bizonyítékok ebben az esetben szintén a közösség által kerülnek megítélésre, az esküdtbíróági gyakorlatból átvett „*juridical review*”, vagyis jogi felülvizsgálat segítségével (Altrichter és Posch, 2008). Az elméletképzés és bizonyítékra épülő minőségi alátámasztása a kutatói közösség belső diszkussziós folyamataiban történik meg. Ezt a folyamatot a kritikai elmélet dialektikus elve, vagy a pragmatikai megközelítés retrodukció fogalma írja le az episztemológia szintjén, módszertani kereteit pedig megbeszélések és konzultációk, vagyis jelen kutatásban a koordináló csoportos megbeszélések és a szakszolgálati, szülői és tanuló konzultációk biztosítják.

Mivel az akciókutatás nagyon különböző módszertani elemekkel dolgozik, az eredmények *általánosíthatósága* is különböző lehet az egyes kérdéseknek, módszereknek, mintaválasztásnak megfelelően. Jelen esetben a *statisztikus általánosítás* lehetősége az iskolán belül például a kérdőívek vonatkozásában biztosított, hiszen azok a teljes populációt vizsgálták. Eredményei az iskolán kívülre azonban korlátozottan vihetők át, leginkább egy hasonló társadalmi közegben, hasonló munkatársi és tanuló összetétellel dolgozó intézmény esetén. A *naturalisztikus általánosítás* lehetőségével élve mutatom be a kutatást a – formai kereteknek megfelelően – legszélesebb összefüggésrendszerében, hogy a meg tapasztalt természetes szituációk valamelyikében az olvasónak lehetősége legyen arra, hogy a helyzetéből adódó hasonlóságok miatti párhuzamokat megtalálja (Kvale, 2005, Sántha, 2009). Az általánosíthatóság mértékét egészében tehát a jövőre bízom, egyes pontokon viszont felmutatom annak lehetőségeit és érvelek mellettük.

Az iskola kiválasztása során azért tartottam jónak, hogy az integrációban már valamennyi tapasztalattal rendelkező, az inkluzív nevelés célkitűzését ismerő és elfogadó iskolával dolgozzam, mert ez az iskola előbbre jár az inkluzív iskolává válás folyamatában, így valamelyest előre tudja jelezni azokat a folyamatokat, amelyek megjelenésére az ebben kevésbé tapasztalt iskolák a későbbiekben már számíthatnak. Az általánosítás célpontja tehát nem a „mi van” helyzet tipikus, szokványos esetére irányul, inkább a „mi lehet” megközelítésre, amelyben a jövő lehetőségei rejlenek. Az akciókutatás transzformatív jellegéből adódóan pedig azt is megmutatja, hogy „mi lehetne” – ha alkalmaznák az iskolák az Inklúziós index programot – felvázolva a többi iskola előtt álló perspektívát (Kvale, 2005).

Az *érvényesség* (validitás) azt mutatja meg, mennyiben tükrözi az adott kutatás a vizsgált jelenség, fogalom valódi jelentését (Babbie, 2003, 159). A kvalitatív kutatási módszerek értelmező beállítódása ebből a szempontból előnyt élvez a kvantitatív módszerekhez képest, mivel azok a fogalomértelmezés vagy példák segítségével érvényesebb megállapításokat tehetnek. A megállapítások érvényessége a *kommunikatív validitásnak* megfelelően a résztvevők közötti kommunikációban válik egyre erősebbé (Kvale, 2005). A kommunikációt viszont nem csak az biztosítja az akciókutatásban, hogy kutatóként újra és újra visszatérek a kutatás helyszínére, hogy kiegészítő adatgyűjtést végezzek (Sántha, 2009), hanem az, hogy az akciókutatás folyamatában természetes módon formálok és folyamatossá teszem a kommunikációt. A kutatói közösségen belüli jó kommunikáció előfeltétele ugyanis annak, hogy a közösség tevékenységébe való bevonódás meginduljon, lehetővé váljanak közös megértési folyamatok, és azok

befolyásolják a résztvevők cselekvését, vagyis hogy az akciókutatás eredményei hasznosuljanak. A jó kommunikáció előfeltétele a bizalom megszületésének a kutatói közösségben, amelyben megengedetté válik a nyílt problémafeltárás és a kritika. A jó kommunikáció döntő szerepet játszik az érintettek nézőpontjainak korrekt megragadása, a projekt menetének értékelése, a projektcélok lehetséges változásai, és további tanulási folyamatok kezdeményezése során.

Az érvényességet jelen kutatás során növeli, hogy a vizsgálati minta az adott intézményen belül teljes körű, az interjúk esetén pedig törekszik a különböző aspektusok megjelenítésére. Emellett az interjúk esetén megjelenik az egymástól jelentősen eltérő vélemények bemutatása és az eredmények bemutatásának érvényességét növeli a *trianguláció* elvének alkalmazása is (Golnhofer, 2001; Sántha, 2009). A földmérés analógiájának kutatási metaforájaként használt trianguláció alkalmazását az egyes akciók komplexitása és dinamizmusa indokolja elsősorban (Flick, 2005), amely által több szempontú validitás érhető el (Steinke, 2005). A trianguláció elvének megfelelően több forrás és különböző módszerek jelennek meg a kutatás során (adat és módszertani trianguláció). A kérdőíves felmérés mellett interjúkkal pontosítom és értelmezem annak főbb pontjait, eredményeit, ugyanakkor a dokumentumelemzés által keresem, hogy a fejlesztés eredményeiből mi épül be az intézmény „hivatalosan” deklarált céljai és törekvései közé. Az adatgyűjtés tehát több forrásból történik, az adatok értelmezését a széles értelemben vett kutatói közösség folyamatos együttműködés során végzi, amely által lehetőség nyílik az ún. „válaszadó által biztosított érvényesség” ellenőrzésére, tehát a válaszok értelmezésének folyamatos pontosítására (Szabolcs, 2001, 66).

A *megbízhatóság* (reliabilitás) kritériuma alapján a kutatás megismétlése során is ugyanazokra az eredményekre jutnak a kutatók. Egy értelmező kutatás során azonban az értelmezést könnyen torzíthatja az értelmező személye. Ezt a kutatás során azzal küszöbölhetjük ki, hogy a kutatás vezetője jelzi saját kutatói pozícióit, és ennek ismeretében felfedhetők azok a torzítások, amelyek ennek a pozíciónak a sajátosságaiból erednek. A megbízhatóság növelése érdekében az eredmények bemutatása során az adatgyűjtés eljárásai és eredményei részletesen megjelennek, ezáltal mód nyílik ezek újraértelmezésére is. Az egyes kutatási fázisok dokumentumai is bekerülnek a kutatási eredmények közé, amelyek elemzése során az állítások és megalapozásuk viszonya árnyaltan és egyértelműen, példákkal illusztrálva jelenik meg, így utólag is jól rekonstruálhatóvá válnak a kutatás egyes szakaszai. A reliabilitást tehát a folyamat pontos és szisztematikus bemutatása, a *procedurális megbízhatóság* biztosítja (Golnhofer, 2001; Sántha, 2009).

5.5. A kutatói szerep

A kutatásmódszertan bemutatásakor a kutatói szerepre külön kitérek, mivel az eltér a hagyományos kutatói szereptől.

Az akciókutatás során a kutató és a kutatásban résztvevők szoros együttműködése okán a kutató és a kutatás alanyainak szerepe időnként átfedésbe kerül, kis túlzással azt is állíthatom, hogy a kutató személye mintegy megsokszorozódik, hiszen a kutatás résztvevőivel együtt alkotják azt a reflektív, fejlesztő közeget, amelyben – jelen kutatás célkitűzésének megfelelően az inklúzió szemléletéből adódóan – minden résztvevő egyenértékű és fontos szerepet kap. A kutatónak a kutatásba való aktív és személyes involváltsága azt eredményezi, hogy a kutatás résztvevőivel kialakított viszony kevésbé vagy másként asszimmetrikus, mint a hagyományos kutatásokban (Szokolszky, 2004). A kutató és a kutatási tárgy a közöttük történő interakcióban hatnak egymásra, sőt a kutató maga hozza létre saját világát, jelentésrendszereit és folyamatosan reflektál is ezekre (Falus, 1996; Szabolcs, 2001; Sántha, 2009). Ennek megfelelően a kutatás résztvevőinek lehetőségük volt – sőt kifejezetten bátorítottam őket – arra, hogy a kutatás során érvényesítsék saját nézeteiket, törekvéseiket, amellyel a kutatás kimenetét is befolyásolhatják.

Az akciókutatás kutatói szerepe szorosan összekapcsolódik az iskolafejlesztés fejlesztői szerepével. Az iskolafejlesztő szerepe a *kritikus barát* szerepén belül jelenik meg. Az Inklúziós index útmutatója kifejezetten ajánlja a kritikus barát szerepét az inkluzív iskolafejlesztés számára (Booth és Ainscow, 2009).

A kritikus barát az iskolai szintű értékelési folyamatokban résztvevő külső szakember, aki belső (ön)értékelési folyamatokat indukál az iskolában. A belső értékelés szubjektivitásának részletekben való elmerülését egy külsős személy egészenleges nézőpontjával kiegészítve válik lehetővé a komplex értékelés, kiküszöbölve mindkét értékelési forma egyoldalúság miatti torzításait (Carlson, 2009). A kritikus barát támogatja a pedagógusokat, az iskolavezetést és az iskola szervezetét, élveznie kell az iskola munkatársainak (különösen vezetőségének) bizalmát, oly mértékben, hogy kritikai elemző megnyilvánulások is beleférjenek a kapcsolat keretei közé. Meg kell hogy bízzanak az ítéletében, szaktudással és tapasztalattal kell rendelkeznie az iskola fejlesztési céljainak megfelelő területen, amelyeket szívesen és hatékonyan meg is kell osztania a fejlesztésben részt vevő munkatársakkal.

A kritikus barát nem vonódik be közvetlenül a problémamegoldásba, nem maga nyújt megoldásokat, inkább jó kérdéseket tesz fel, és arra ösztönzi a partnereit, hogy fejtsék ki saját véleményüket, és maguk gyűjtsenek megoldásokat a problémákra. A kritikus barát feladata, hogy átlássa a munka teljes kontextusát és kimenetét, mindezek felhasználásával pedig támogassa a munka sikerét (Costa és Kallick, 1993).

A kritikus barát szerepével rokoníthatóak a pedagógusok reflektív gondolkodását kutató és fejlesztő módszerek (Szivák, 2003). Erre építenek az egyéni kritikus barátokat alkalmazó projektek, amelyek azonban elsősorban az iskolavezetést támogatják (Makai, 2008; Kerényi, é. n.).

Az iskolafejlesztés gyakorlatában a társadalmi kirekesztésnek kitett csoportok iskolai befogadásával foglalkozó (inklúziós) fejlesztésekkel kapcsolatban is megjelent a kritikus barátok szerepe. A középiskolai lemorzsolódás megelőzését támogató hazai projektekben a kritikus barát az SNI-fiatalok sikeres tanulását támogató, a lemorzsolódás ellen ható folyamatot indukáló szereplőként jelenik meg. A kritikus barát új tanácsadói szemlélete hatásának tulajdonították, hogy az adaptálható portfóliók, módszertani anyagok közkinccsé váltak a munkaközösségekben, a pedagógusok egymástól való tanulása, az óralátogatás, a módszertani gazdagodás iránti igény felerősödött, megnőtt a tanulók iránti figyelem és nyomon követés igénye, és a más befogadó intézménytől való tanulás és tapasztalatcsere iránti igény is. (*Kőpatakiné*, 2008a)

Ennél a képnél határozottabban körvonalazódik azonban a kritikus barát szerepe az „Inklúziós index” iskolafejlesztési programban. Az Index a kritikus baráttal kapcsolatos elvárásokat úgy határozza meg, hogy

„... ő olyan iskolán kívüli személy legyen, aki jól ismeri az iskolát, segítő, de állásfoglalásra is kész, és elkötelezetten végigviszi a folyamatot a megvalósulásig. Szükséges, hogy élvezze a csoport és a tantestület bizalmát, és tudatában legyen annak, hogy egyes beszélgetéseknek, melyeken részt vesz, bizalmas témája is lehet” (*Booth és Ainscow*, 2009, 26.).

Az Inklúziós index iskolafejlesztési program szerepfelfogása alapján a

„... kritikus barát segíthet abban, hogy az iskola ne térjen ki a vitás ügyek megbeszélése elől. A csoport minden tagjának készen kell azonban állnia arra is, hogy kollégáit tapintatosan az iskolával kapcsolatos véleményük és döntéseik alátámasztására készítse” (uo.).

Felkészültségüket tekintve a kritikus barát szerepére felkért személyek lehetnek más iskolák pedagógusai, pedagógiai szakértők, iskolapszichológusok és pedagógusképző felsőoktatási intézmények oktatói. Egy angol példában az iskolák közötti együttműködés szorosabbá tétele céljából két iskola, amikor elkezdte a munkát az Inklúziós index iskolafejlesztési program segítségével, egymás speciális szolgáltatásainak vezetőit, tanulást segítő koordinátorát nevezték ki a másik iskola kritikus barátjának (*Booth és Ainscow*, 2009).

Mivel az Index „legalább egy” külsős szakembert ajánl, a projekt első hazai kipróbálása okán és mivel kutatás is kísérte a folyamatot, saját személyemen túl még egy külső szakember bevonását szükségesnek láttam. Felismertem, hogy az akciókutatást végző személyt jellemzi egyfajta „mikropolitikai analfabétizmus” az iskola belső világával kapcsolatban (*Eilertsen, Gustafson és Salo*, 2008), ezért volt szükségem egy társra, aki különösen a fejlesztési folyamat elején az iskolával való kommunikációban, az egyes folyamatok megértésében nagy segítségemre volt.

A társam, akit a folyamaton belül ténylegesen ’kritikus barátként’ emlegetek, egy korábban az iskolában dolgozó gyógypedagógus lett, aki jól ismerte az iskolát és szakmai elismerés övezte őt ott, hiszen korábban ő alakította ki az iskolában az integrációt segítő szolgáltatásokat utazó gyógypedagógusként, de az iskolafejlesztés kezdetén már nem dolgozott az iskolában. Mivel őt már jól ismerték a fejlesztés kezdetén, így az iskolafejlesztési programot és az akciókutatásban való részvételt az iskola vezetősége azonnal elfogadta, erős bizalmat megelőlegezve.

A kritikus baráttal kapcsolatos elvárás azonban az is, hogy ismerje magát az iskolafejlesztési programot.

„... olyasvalakit érdemes választani, aki már jól ismeri az *Indexet*, aki segítséget tud nyújtani az iskola részletes vizsgálatához, valamint a munkatársak, a szülők/gondviselők és a tanulók véleményének feltárásához és elemzéséhez” (uo.).

Az iskolafejlesztői szerep ezen feladatait a folyamat során az *Index* egyik fordítójaként és adaptálójaként én láttam el. Szerepemet kezdettől külső koordinátori szerepnek hívtuk, bár ez a kritikus barát szerepének helyi megosztásaként alakult ki ebben a formában. A folyamat koordinálásának feladata a fejlesztés mellett a kutatás folyamatát is érintette.

A közösségi akciókutatás kutatói szerepértelmezése szerint a kutató erőforrássá is válhat, facilitátorrá, társsá vagy konzultánssá, aki katalizátorszerepben jelenik meg, és segíti a résztvevőket problémáik világos meghatározásában és azokra vonatkozó hatékony megoldások kidolgozásában. Nem ’vezető’ a klasszikus kutatói szerepfelfogásnak megfelelően. Változásra ösztönzi az embereket, de inkább folyamat- mintsem eredményorientált, képessé teszi az egyéneket az önelemzésre, onnan kezdi a munkát, ahol az egyének tartanak, és nem onnan ahol tartaniuk kellene. Képessé teszi az egyéneket az akciók folyamatának és eredményeinek vagy konzekvenciáinak vizsgálatára, segíti a tervek megvalósítását. Nem ügyvédje vagy szószólója a csoportnak. Nemcsak a problémamegoldásra, de az emberi fejlődésre is figyel, valamint felelős a projekt sikeréért (Stringer, 1999).

Az akciókutatás műfaji sajátosságainak megfelelően ugyanakkor a kutató

„... vállalja, hogy feladata a problémák megoldásának elősegítése is. A kutató saját szakértelmével vagy más szakemberek bevonásával kezdeményezhet bizonyos megoldásokat, javaslatokat tehet, előmozdíthatja a probléma társadalmi megoldását” (Reason és Brandbury idézi Szokolszky, 2004, 185).

A „kutató hangja” nyíltan érzékelhető a fejlesztés során, személye hat a kutatási folyamatra (Sántha, 2009). Az iskolafejlesztés komplexitása miatt a kutató természetesen nincsen ott mindenhol, nem vesz részt mindenben és nincs birtokában minden tapasztalatnak, amely az akciókkal összefüggésbe hozható. Értelmezőként törekszik azok megértésére, a fejlesztés és a kutatás érdekében, vagyis vizsgálja azt, ami mások perspektívájából feltárható. Ez az akciókutatás egyes fázisaiban szükségszerűen töredékes képet jelent.

Ezeknek a helyzeteknek ráadásul különböző személyek más jelentésváltoztatokat tulajdoníthatnak. A különböző jelentésváltozatok a kommunikációs folyamatban kerülnek kölcsönhatásba egymással és erősíthetők, gyengíthetők vagy kiegészíthetők egymás kommunikatív érvényességét. Ezeknek a jelentésváltozatoknak a feltárása és ezáltal diszkussziók ösztönzése is a kutató feladatai közé tartozik. A feltárást az idői és egyéb erőforrásbeli korlátok mellett kutatói szempontból leginkább az elméleti telítettség elérése foglalja keretbe (Feischmidt, 2006; Sántha, 2009). Ennek határait a kutató határozza meg, a helyzetet több szempontból is vizsgálva keresi, mikor éri el a diszkusszió azt a mélységet, amikor már egy új kutatási lépés nem nyújt többletinformációt.

Az akciókutatásban a történetmesélés a kutatás része, és a különböző személyek akár ugyanarról a kutatásról is különböző történeteket mondhatnak el (McNiff és Whitehead, 2009). Kutatóként feladatommak tekintem, hogy tisztázzam ennek határait és a kutatásról

szóló beszámolóban jelezsem, hogy mely elmélet közös konstrukció, és eredetileg ki határozta meg. Az „én perspektíva” különböző szintjeit jól elkülöníti az akciókutatás „élő elmélet megközelítése” (McNiff és Whitehead, 2009).

Az „élő elmélet megközelítés” alapján saját elméletemet mutatom be, azt az elméletet, amelyet a megélt tapasztalatok íratnak velem. Az „én” egyes szinteken különbözőképpen alakul át „mi”-vé, amennyiben az elmélet az iskola valamely színterével közös alkotásnak tekinthető (Pine, 2009). Kutatásom közösségi akciókutatás jellege miatt törekszik a „mi” perspektívára, az iskolafejlesztés komplex helyzetében azonban be kellett látnom, hogy ez nem minden ponton lehetséges.

Az élő elmélet megközelítésnek megfelelően az elemzés hét szinten történhet, amelyek mindegyike az akciókutató egy-egy énjének szerepévé válik.

A cselekvő én (actor – agent 'I'), aki megvalósította az akciót, leírja a történeteket.

Az értelmező én (explanatory 'I'), aki magyarázza a történeteket, elmondja, hogy miért történt úgy, és mi volt a célja.

A kutató én (researcher 'I'), aki megmutatja, hogy az állításokat arról, hogy mit tett (akció leírása), mik voltak az okai és céljai ezzel (magyarázat), szigorúan megvizsgálja és bemutatja validitásukat. Ezt az 1. és 2. szint minőségére való reflektálással teszi. Bevonja az adatgyűjtést, amelyet az akció közben valósított meg, és bizonyítékokat sorakoztat fel, amelyek a validitást igazolják.

A tudományos én (scholarly 'I'), aki megvizsgálja az állításai validitását az értékekhez viszonyítva, a gyakorlatra és másokra alapozva. Kritikusan elemzi a szakirodalmat, bemutatja, hogyan kapcsolódik ez a gondolkodásához, és mivel nem ért egyet abból.

A kritikai reflexív⁴⁹ én (critically reflexive 'I'), aki tudatában van egyoldalúságának, ezért bevonja annak megértését, hogyan befolyásolják a gondolkodását a kulturális normák, emellett megítéli mások állításának validitását.

A dialektikus kritikai én (dialectical critical 'I'), aki megmutatja, hogyan helyezhető el a kutatás a történelmi, a kulturális, a gazdasági és a politikai kontextusban. Tisztázza, mit nem lehet megtenni, és felismeri, hogy minek a leküzdésére és milyen kompromisszumokra van szükség.

A meta-reflexív én (meta-reflexive 'I'), aki együtt vizsgálja az összes „én”-t, és elemzi a teljes akció-reflexió folyamat jelentőségét abból a szempontból, hogyan járult hozzá saját folyamatos tanuláshoz, és ezáltal mások tanuláshoz. A különböző szintek harmóniába hozhatók egymással, és ahogy egy zenekar, bár különböző szólamokat játszanak, de összhangban vannak. Ez nem azt jelenti, hogy nincsenek konfliktusok, inkább egy humánus jövő reményét hordozza, amelyben nem fedik el a feltárt nehézségeket, hanem nyíltan szembenéznek vele és belefoglalják válaszaikat a narratívákba (McNiff és Whitehead, 2009).

Az akciókutatás tehát metareflexív szinten azt keresi, mi újat tanult meg a kutató és kutatótársai az akciók során. Ezen kutatásban az első három szinten a kutatóként lényegileg osztottam társaimmal, így ezeket inkább „mi” perspektívából mutatom be, a következő négy szinten való reflektálás azonban már az én feladatom volt. E szintek reflexiói már

⁴⁹ A 'reflexive' angol kifejezés fordítása, jelentésében azonos a hazai neveléstudomány által használt reflektív jelzővel.

kevésbé hasznosíthatók az iskola számára, ugyanakkor ezekre a szintekre is szükség van, hogy mások is tanulhassanak a történetekből.

Az egyes szintek e két csoportja párhuzamba állítható a tárgynyelv és metanyelv szintjével (Domschitz, 2001; Csíkos, 2006), amelyek közül a tárgynyelv inkább a fejlesztésben résztvevők széles köre által használatos, míg a metanyelv a kutató aspektusát jelzi. A tárgynyelv a bevonódást jelzi, a metanyelv pedig a tudatos külső kutatói reflexiók hordozója. A folyamat közben a tárgynyelv dominál, míg a metanyelvi feldolgozás a folyamat lezárultával kezdődhet el.

5.6. Kutatásetikai kérdések

Kutatásetikai kérdések tekintetében az akciókutatás különösen érzékeny metódusnak minősül, hiszen a fejlesztési célkitűzések „beavatkozást jelentenek a folyamatokba, emberek életébe: itt is felmerül annak kérdése, vajon ez megengedett-e” (Szabolcs, 2001, 60). A beavatkozás célja az intézmény fejlesztése, jelen kutatásban elsősorban az inklúzió fejlesztése az intézményen belül. Különösen érzékeny helyzetben kell tehát mozognia a kutatónak, ahol fennállt az a veszély, hogy az esetleges etikai vétségek, vagy kisebb módszertani hibák nagy hullámokat verő, a kutatás eredményességét veszélyeztető tényezőkké alakulnak át.

Kutatásetikai felfogásomban a „félrevezető” etikai koncepció ily módon nem szerepel, a kutatás elsősorban az „építő etika” követelményeinek kívánt megfelelni, amely nyílt, egyenrangú partneri viszonyt, a kutatói szerep elemeire is kiterjedő szerepmegosztást, valamint közös döntéshozatalt jelentett a kutatásban résztvevőkkel. Az intézmény életébe, és ezáltal akár mások személyes sorsába történő beavatkozás felelősségét a kutatás résztvevőivel kialakított elfogadó, egyenrangú, partneri viszony oldhatja fel valamelyest. Ennek során a kutató nem tehet mást, minthogy érzékennyé válik annak felismerésére, hogy a kutatás alanyai mit engednek meg: milyen változást engednek megvalósulni, esetleg támogatnak, illetve mely tevékenységek megvalósításába kívánnak aktívan bekapcsolódni. Amellett hogy a fejlesztést ösztönzi, ugyanakkor elfogadja annak határait.

Az akciókutatás problémafeltáró és -megoldó célja miatt annak tartalma a „különösen bizalmas” tárgykörökbe is belenyúlhat egy intézményen belül, amelyet tulajdonképpen a kutatás során egy kívülállóval osztanak meg, aki ráadásul mindezeket egy kutatási beszámoló keretein belül nyilvánosságra is szándékozik hozni. Mindezek az iskolaközösség tagjai részéről természetesen óvatosságot és fenntartásokat hívnak elő.

Az információk bizalmasságát folyamatosan szem előtt kell tartani, mind az iskola mind az egyes személyek vonatkozásában. Az etikai kérdések a kutatás minden pillanatában élesen jelen vannak, és a kutatás folyamatosan morális mércék kereszttüzében áll. A kutatás minden szereplője esetén és minden fázisában nyílt vagy indirekt módon diskurzus tárgyát képezi tehát, hogy az egyes résztvevők meddig „mehetnek el”. Az intézményi, jelen esetben az iskolai formális és informális szerepek és feladatmegosztások megismerése és elismerése elengedhetetlenül fontos, ennek tiszteltetben tartása nélkül nem lehetséges a fejlesztői feladat betöltése, hiszen a fejlesztés során szükségképpen döntések sorát kell

meghozni, amelyek szempontjából az intézmény belső és külső viszonyrendszerei meghatározóak.

Egy inkluzív szemléletű akciókutatásban a kutatói feladatok megosztásával élve a problémák megismerése és feltárása nem egyedül a kutató feladata (*Booth és Ainscow*, 2009). A helyi problémákat az iskolaközösség tagjai ismerik leginkább, míg a kutató azok feltárásának folyamatát facilitálja. A fejlesztés motivációja a kutató esetében „valamilyen” – jelen esetben az inklúzió megvalósításának irányába történő – változás generálása, az iskolaközösség tagjai számára viszont meghatározó, hogy milyen változásokról van szó, hiszen az adott helyzet nehézségei, megoldatlanságai, összehangolatlanságai leginkább az ő életüket befolyásolják.

A kutató feladata ebben az esetben a problémák, sőt – a megoldásukra irányuló stratégiát erősítve – még inkább az iskolafejlesztéssel kapcsolatos nézetek, elképzelések összegyűjtésének megszervezése, az erre épülő aktuális tanévre vonatkozó fejlesztési prioritások összefoglalása és javaslattétel a közös döntés számára, a fejlesztési prioritások megvalósulásának kontrollja, és a folyamatos reflexiók segítségével hatásainak vizsgálata, végső soron pedig ennek tudományos igényű feldolgozása. Az akciókutatás a kialakult helyzetről való ismeretek bővítéséről szól, a megszerzett tudás megosztásáról és új tudás megalkotásáról (*McNiff és Whitehead*, 2009).

A kutatásban minden esetben tájékoztatás előzte meg a tevékenységet, amelyet megismerve dönthettek az érintettek a részvételről. A részvétel önkéntes volt, annak megtagadásának lehetősége mindenki előtt nyitva állt. A folyamatba való bevonódás mértékéről is szabadon dönthettek a résztvevők és bármikor visszavonulhattak a folyamat közben. Ez kutatói szempontból természetesen komoly kockázatot jelentett. A bevonódást csupán az egyes kutatási lépésekben való részvétel személyessége, jelentőségének hangsúlyozása ösztönözte a résztvevők számára. Tudatosítva, hogy ezzel az iskola fejlesztéséhez járulhatnak hozzá, ugyanakkor azt is, hogy egy kutatásban vesznek részt, szem előtt tartva, hogy a folyamat ne csak eredményes, de kellemes is legyen számukra.

A résztvevők jóléte biztosításának igénye az akciókutatás sajátossága (*Stringer*, 1999; *McNiff és Whitehead*, 2009). A kutatás ugyanis közvetlenül is hatással van a résztvevők társas és érzelmi életére, így olyan értékelő kritériumok figyelembevételét igényli, mint az önbecsülés, méltóság, identitás, ellenőrzési lehetőség, felelősség, csoporton belüli megegyezés, a nyugalom, valamint a történeti, szociális és kulturális beállítódások. Mindezek tiszteletben tartása és biztosítása a kutatásban résztvevők felé alapvető etikai igény volt számomra is.

A szülői és a tanulói konzultációk tartalma diktáfonnal, majd pedig írásban került rögzítésre. A hangfelvételek leírása szó szerint történt, azokon a hitelesség megőrzése miatt csak minimális változtatás történt.

A kutatásban való részvétel anonimitásáról, adataik titkos és bizalmas kezeléséről biztosítottam az egyes fázisokban a kutatásba bekapcsolódókat. Ennek betartása azonban komoly kihívásokat rejtett, elsősorban olyan szereplők esetén, akik az adott szerepet egyedül töltik be (intézményvezetők stb.). Ebben az esetben szerepüket valamilyen főfogalom alá rendeltem. A külső anonimitás a kutatás szempontjából adatvesztést is jelent, hiszen az egyes szerepek háttértényezői és személyes oldala a kutatásetika által megkövetelt diszkréció homályába vész. Ennek ellensúlyozásaként a történet megértéséhez

szükséges kiegészítő információkkal látom el az olvasót. Ezáltal a kívülálló nem, bár az iskola szereplői egyes esetekben valószínűleg felismerhetnek egyes személyeket, illetve magukra ismerhetnek. A belső anonimitás így nem adott, hiszen az egykor nyilvános helyzetekben kimondott mondatokra valószínűleg emlékeznek, de ha esetleg pontosan már nem is tudnák felidézni, a szóhasználatból, a stílusból egymást jól ismerő személyek számára a megszólaló felismerhető marad számukra. A kutatás belső hitelessége szempontjából a belső felismerhetőség biztosítását az akciókutatás előnyének tartom. Ennek következtében jelenhet meg ugyanis a tudományos kutatás által megkövetelt interszubjektív kontroll, és a felfedezések reprodukálhatósága. (Kvale, 2005)

A kvalitatív kutatások bármelyikéhez hasonlóan az akciókutatásban is alapvető kérdés, hogy vajon a közreműködők *igazat* mondanak-e, a kutató honnan tudja, hogy mi az igazság (Sántha, 2009). Az őszinte, mindenre kiterjedő és hiteles magatartást gátolhatja a kutatásban való részvételre irányuló bármely ösztönzés. A bevonódás mértékének szabadsága mellett megjelenhet a kutatói elvárások nyomása is, amely torzíthatja az eredményeket. A valóság feltárása azonban a vizsgált személyek értelmezése szerint történik egy kvalitatív kutatásban, így a kutatói jelenlét hatásai nem küszöbölhetők ki, bár figyelembe veendők. A kutatás kvantitatív eredményei, a trianguláció módszere hitelesíthetik ezeket a részben szubjektív eredményeket, illetve kutatói feladatomból rámutatni az egyes pontok hitelességének mértékére. A kutatásetikának megfelelően a kutató nem torzíthatja vagy értelmezheti félre a kutatási adatokat, nem hallgathatja el a terhelő adatokat, és tiszteletben kell tartania mások szellemi termékét (Sántha, 2009).

A kutatónak az olvasóval szemben és a kutatást megrendelőikkel szemben is vannak kötelezettségei (Golnhofer, 2001; Mason, 2005). Az olvasóval szemben tisztázni érdemes a kutatói pozíciót, a prezentáció formáját és a kutatási paradigma kérdéseit, ami a korábbi fejezetekben meg is történt. A kutatás megrendelőinek kiléte az iskolafejlesztés szempontjából az iskola közössége, a kutatás szempontjából maga a kutató, áttételesen pedig azok a gyakorlati színterek és tudományos kutatói közösségek, amelyek a kutatás eredményeit használni kívánják. Így módon problémákat vehet fel, hogy a társkutató szerep, a kutatás alanyainak szerepe és a kutatás megrendelőinek szerepe az akciókutatás egészét tekintve átfedésbe kerül. Ennek a paradoxonnak a feloldását abban látom, hogy egyes tevékenységekben ezek lehetőség szerint mégis elválasztásra kerüljenek.

A kutatás folyamatában az akciókutatás esetén jelentős veszély a kutató kooptálódása, avagy az iskola belső világában való „bennszülötté válása” (Kvale, 2005). A kutatói szerep participatív jellegéből adódó kooptálódási lehetőségre és annak esetleges torzító hatásaira önreflexióim segítségével igyekszem felhívni a figyelmet a kutatás bemutatásakor.

Az egyes gyakorlati színterek, inkluzív fejlesztések iránt érdeklődő iskolák közösségei számára a kutatás prezentációjának feladata, hogy érthető, jól strukturált módon kerüljön bemutatásra a kutatási folyamat, amely lehetőség szerint széles kör számára hasznosítható elemeket emeljen ki. A neveléstudományi kutatói közösség számára pedig a tudományosság kritériumainak való megfelelés, és hogy a kutatás „olyan értékes ismereteket eredményezzen, amelyek annyira kontrolláltak és megerősítettek, amennyire csak lehetséges” (Kvale, 2005, 123).

A kutatási *eredmények bemutatása* a megbízó szerepéhez kapcsolódik, amely jelen esetben az iskola és a kutató közössége, így mindkét fél egyetértése szükséges az

eredmények nyilvánosságra hozásához. Mivel azonban a kutatás eredményei érzékeny területeket is érinthetnek, a megbízónak érdekében állhat, hogy csak bizonyos szempontból mutassa be az adatokat, a hibákat kiemelve vagy eltusolja, a csekély eredményeket megszépítse, vagy elfogadottként állítsa be. A kutatónak ezért ki kell nyilvánítania a tudományos tisztesség, a követhetőség, az adatvédelem, az engedélyek és a vizsgálati alanyokkal szembeni felelősség kötelezettsége mellett a korrektség, a nyitottság és a nyilvánosság, de az elfogulatlanságra törekvés vállalását is. Így a kutató szerepe nehéz egyensúlyozást igényel, amely a terepre való belépéssel és egy elfogadott bizalmi viszony kialakításával kezdődik, és csak a beszámoló tartalmának és formáinak alkufolyamata után végződik. Az eredmények prezentációja ennek értelmében már egyfajta reflexív alkalmazás, amely maga is új tanulási folyamatokhoz vezethet (*Kardorff*, 2005; *Stringer*, 1999).

6. A KUTATÁS FOLYAMATA ÉS EREDMÉNYEI

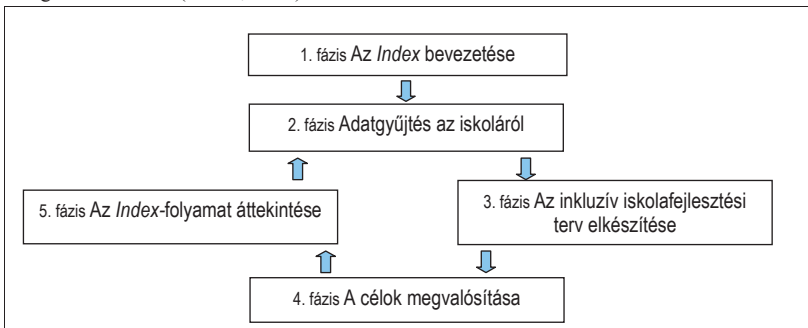
Az akciókutatás mint akciók sorozata és mint kutatási tevékenység egyaránt tárgya lehet a kutatás bemutatásának. Dolgozatom sajátosságainak megfelelően a kutatási hangsúly erőteljesebb. Mivel azonban az akciókat kutatom, ezért azok megjelenítését is szükségesnek tartom. Kutatásokban tradicionálisan a kutatás folyamata kevésbé, inkább eredményei hangsúlyozottak. Az akciókutatásban ez a klasszikus arány kiegyensúlyozottá válik (Havas, 2004; Szabolcs, 2001).

„Az akciókutatásra jellemző a ciklikusság, amely a probléma meghatározásából, információgyűjtésből, -elemzésből, a beavatkozás, alkalmazás megtervezéséből és végrehajtásából valamint az eredmények kiértékeléséből áll. E ciklikusság együtt jár az állandó reflexióval, amely elengedhetetlen része a kutatási folyamatnak. A kutatás folyamata és eredménye tehát együttesen tárgya e reflexiónak” (Szabolcs, 2001, 37).

Kutatásom bemutatása során tehát az akciók és a kutatás folyamatát, valamint annak eredményeit is megjelenítem, ezáltal a fejlesztés kutatása, a fejlesztés folyamatának hogyanja és miértje válik az értelmező megismerés tárgyává (Golnhofer, 2001).

Az akciókutatás egyrészt akciókat (tevékenységeket) tartalmaz, másrészt kutatás, amelynek legfőbb feladata, hogy tudást generáljon, és igazolja ennek a tudásnak a validitását és hitelességét. Mindez annak lejegyzését, magyarázatát és elemzését jelenti, amit tettünk, illetve ahogyan tettük. A leírás bemutatja a helyzetet, és feltárja a történéseket. A magyarázat a tevékenység okait és céljait tárja fel, hogy miért tették a cselekvők, amit tettek, mit akartak elérni, továbbá azonosítja a cselekvések következményeit. Az elemzés a kutatás szignifikanciáját mutatja meg az új tanulás és az új viták irányában (McNiff és Whitehead, 2009).

Az akciókutatás bemutatásakor nem mondok le az életszerű kutatási helyzet adta előnyről, hogy életszerű beszámolóként kerüljön nyilvánosságra a kutatás (McNiff és Whitehead, 2009), mégpedig az annak folyamatát meghatározó Inklúziós index egyes fázisai mentén (32. ábra). A folyamat ciklikusan építkező jellege teszi lehetővé, hogy a leírás, magyarázat és elemzés hármassága több fejlesztési cikluson keresztül váljon követhetővé, és kibontakozzon az akciókutatás lényege: a helyzetben rejlő tanulási lehetőségek kiaknázása, valamint az ellentmondások meghatározásának állandó folyamata, amelyek segítenek etikailag védhető újabb akciók tartalmának és helyének meghatározásában (Havas, 2004).



32. ábra Az Index-folyamat (Booth és Ainscow, 2009, 19)

6.1. Első fázis: Az Index bevezetése

Az iskolával 2006 tavaszán történt meg a *kapcsolatfelvétel*. Az első csoportos megbeszélésen részt vett az iskola vezetője, egy tanító, egy másik – az iskolában folyó projekt – vezetője, valamint két külsős szakértő, köztük én magam.

Ezen az első találkozón a személyes bemutatkozások után röviden bemutattam az Inklúziós index iskolafejlesztési programot a tájékoztató szórólap és az indikátor kérdőív segítségével. Az iskola képviselői találtak közös elemeket az Index által kitűzött fejlesztési irányok és az iskola célkitűzései között, és úgy gondolták, hogy az Index jól kiegészítheti az iskolában már működő programokat, erősítheti a belső folyamatokat, és elmélyítheti az inklúzió iránti elkötelezettséget a pedagógusokban. Ezért kinyilvánították, hogy szívesen részt vesznek a program kipróbálásában. A program beindításához a fenntartó önkormányzat tájékoztatását kérték egy felkérő levél formájában.

6.1.1. A koordináló csoport felállítása

Az első megbeszélésen javaslatok születtek az iskolafejlesztést *koordináló csoport* összeállítására. Az iskola munkatársai közül olyan személyeket igyekeztünk kiválasztani, akik kulcsszerepet töltenek be az intézményben és hitelesek az iskola plénuma előtt (Ainscow, 2002). A csoport tagjává vált az iskola igazgatója, egy tanítója (aki az Index folyamat iskolán belüli koordinálásának feladatát is megkapta), az iskolában folyó HEFOP program koordinátora⁵⁰, illetve külső szakértőként egy ún. „kritikus barát” és a program külső koordinátoraként én magam. A csoport az első megbeszélés után még egy tanárral, illetve egy szülővel egészült ki. A folyamat előkészítése érdekében egyeztetttük a megbeszélések dokumentációjának módját – a csoport a diktafonos rögzítés mellett foglalt állást –, valamint a kapcsolattartás és kommunikáció formáit. A megbeszélés jó hangulatban telt, az iskola képviselői rendkívül nyitottak és érdeklődők voltak. A koordináló csoport további ülésein az Index útmutatójában található tevékenységekkel foglalkoztunk (Booth és Ainscow, 2009).

Az első ismerkedő beszélgetést az igazgatónő vezette házigazdaként, azonban a koordináló csoport első tényleges ülésétől kezdve a megbeszélések szervezését és irányítását átadta nekem. Megtisztelőnek éreztem ezt a bizalmat, hiszen magam is először dolgoztam az Inklúziós index programmal, sőt egy iskola vezetésével, majd teljes tantestületével is.

Szerepem szerint feladatommá vált a csoport kommunikációját meghatározó normák közvetítése. Az Inklúziós index útmutatója egyetlen tanácsot fogalmaz meg a koordináló csoporton belüli kommunikáció kialakításáról, nevezetesen azt, hogy a megbeszélések olyan légkörben történjenek, hogy a koordináló csoport „az inklúzió megvalósulásának modelljévé” tudjon válni az iskolában (Booth és Ainscow, 2009, 25). A koordináló csoportos megbeszélések szervezése során ezért kezdettől figyeltem arra, hogy mindenki elmondja véleményét a felmerülő kérdésekben, hiszen a vélemények összehangolásához

⁵⁰ Lásd 95. oldal

először meg kell ismerni a különböző nézőpontokat. Tapasztalataim szerint a csoport kezdettől az őszinte kommunikáció híve volt, az egyes témákban heves, lelkes viták alakultak ki.

Kezdődő kapcsolatunk fontos elemét képezte az iskola munkájának elismerése és elismertetése. Ez az elvárás velem szemben az első két évben nagyon erőteljes volt. Többször érzékelhetően megerősítést vártak tőlem, amelyet az inklúzióra vonatkozó kérdéskörökben lehetőség szerint meg is adtam. Ezek révén megismerhették gondolkodásmódomat, személyemet. Úgy tapasztaltam, hogy szükség volt erre az időszakra a közöttünk kialakuló kölcsönös bizalom kiépítéséhez.

A koordináló csoport összetétele az évek során változott. Az első év után az iskolában folyó HEFOP projekt koordinátora és a szülők képviselője sem tudott már részt venni a munkában, ugyanakkor egy újabb tanár kolléga meghívását kértem, mivel úgy gondoltam, hogy a felső tagozatra irányuló fejlesztésben kulcsszerepet játszik. A változások hátterében különböző okok álltak. A korábbi projekt végéhez közeledve annak koordinátora már nem vett részt az iskolafejlesztésben. A szülő részéről pedig élethelyzetében bekövetkező változások indokolták a távolmaradást.

„Én nagyon örültem, mert megtudtam olyan dolgokat, amire csak úgy rácsodálkoztam, tehát én nagyon szerettem járni, csak utána sajnós a munkám nem úgy alakult.” (szülő, konzultáció, 2010)

A koordináló csoport ülésein való szülői részvétel szempontjából felhívta a figyelmet arra, hogy ezt ő egy olyan időbefektetésként értelmezte, amely nem közvetlenül az ő gyermeke számára térül meg, hanem hosszú távon más gyerekek és családok számára. Ezt szívesen vállalta, amíg helyzete lehetővé tette. Szülőket később is próbáltunk bevonni a fejlesztési folyamatba, de az ülések valóban sok időt igényeltek, így inkább az iskolafejlesztési napon és a szülői konzultáción számítottunk a részvételükre.

Mivel egy 'pilot' kutatásról volt szó, amelynek mindannyian elsőként váltunk szereplőivé, szerepeinket a folyamat során egymás szerepeihez kölcsönösen viszonyulva kerestük és alakítottuk ki, szerepmegosztásaink változása későbbi elemzések tárgyát képezi.

6.1.2. Az iskola korábbi változási folyamatainak feltárása

Az iskola fejlesztésének kezdetén – az Inklúziós index iskolafejlesztési programnak megfelelően – érdemes feltárni az iskola fejlesztésének korábbi módjait, különösen azokat, amelyek befolyásolhatják az Index-folyamatot (Booth és Ainscow, 2009). Ennek során különös figyelmet fordítottam az iskola az integrációval, inklúzióval kapcsolatba hozható törekvéseire, hiszen kezdettől fogva fontosnak tartottam, hogy ezekre épüljön az iskolafejlesztés.

A koordináló csoport ülésén egy alkalommal ezért kifejezetten a korábbi iskolafejlesztések áttekintésével foglalkoztunk. Ez nem csupán az én - külsőként szükséges - tájékoztatásomat szolgálta, de a megbeszélés reflexiójában a résztvevők megfogalmazták azt is, hogy jó volt áttekinteni ezeket a törekvéseket, mert így ők, mint a koordináló csoport tagjai is elegendő képet kaphattak az iskola korábbi fejlesztési

törekvéseiről, oly módon, amely az integrációval, inklúzióval kapcsolatos eddigi fejlesztésekre fókuszált.

A koordináló csoport által bemutatottakat dokumentumelemzéssel egészítettem ki, amely lehetőséget nyújtott a szóban elhangzottak hitelességének megerősítésére, árnyalására és kiegészítésére. Az Inklúziós index iskolafejlesztési program bevezetésekor az iskola utolsó elfogadott pedagógiai programja 2005-re datálódott. A továbbiakban az iskola fejlesztésre irányuló programokat időrendben mutatom be, bár az Index-folyamatban elsőként a koordináló csoport megbeszélésein találkozhattam velük, amelyeket a pedagógiai program megismerésével később egészítettem ki.

Az Inklúziós index segítségével történő iskolafejlesztés először *innovációként* értelmeződött a koordináló csoport megbeszélésén. Az innováció vonatkozásában az iskola munkatársainak már eddig is jelentős tapasztalata gyűlt össze. Az iskola vezetése természetesen több innovációt is megélt az iskolában eltöltött esetenként több évtized alatt. A legkorábbi innovációként az iskolai kollektív emlékezet a „*komplex művészeti nevelési program*” bevezetését tartja számon, amely során a rajz, irodalom, történelem, ének-zene tantárgyak összekapcsolása valósult meg az intézményben, és amelyet sikeres innovációként éltek meg. A '90-es évek második felét az iskola „piacositása”-ként emlegették, amely során iskola olyan oktatási módszert keresett, amely az egész iskolára kiterjesztve segít az alapkészségek elsajátításában. Ezt a szerepet 2001-től a *Montessori módszer* alkalmazása töltötte be. Emellett innovációként jelent meg az is, hogy szintén 2001-2005 között *kislétszámú fejlesztő osztályokat* indított az iskola.

Az iskolafejlesztést a *minőségfejlesztéssel* is párhuzamba állították a csoporttagok. Az iskola a Comenius I. kapszán már 2000 óta rendelkezett ilyen jellegű tapasztalatokkal, így az Inklúziós index iskolafejlesztési és a Comenius minőségfejlesztési program közötti párhuzamok azonnal átláthatóvá váltak a koordináló csoport tagjai számára.

Az iskolában az integrált nevelés bevezetése is innovációként jelent meg 2004-től, amikor a *teljes integráció* is elkezdődött az iskolában. Ekkor ez azt jelentette, hogy a kerületben magalakult EGYMI utazó gyógypedagógusa által nyújtott pedagógiai támogatás mellett két fő tanulásban akadályozott tanuló került be az iskola egyik második osztályába. Az iskola a személyi feltételek biztosítása mellett a tárgyi feltételek kialakítását is szem előtt tartva kezdte meg az együttnevelést. A feltételek folyamatos biztosítása érdekében együttműködési megállapodást kötöttek az EGYMI-vel. Továbbá hozzájárulhatott a személyi és tárgyi feltételek biztosításához az is, hogy:

„2001 februárjában együttműködési megállapodást kötöttünk a *Gyermekek Háza Alternatív Alapozó Programmal*, amely hozzájárult ahhoz, hogy a pedagógusai által írt alternatív tankönyveket és módszertani segédanyagokat felhasználhassuk, valamint szakmai előadások tartásával és folyamatos lehetőségek biztosításával támogatja pedagógusaink akkreditált továbbképzését.” (Pedagógiai program, 2005, 9)

A Gyermekek Háza programjának, tankönyveinek és módszertani segédanyagainak megismerése az együttnevelés módszertanában való elmélyülést tette lehetővé a pedagógusok számára. Hasonlóan fontos előzménynek tartom továbbá, hogy

„... az *Integrált Oktatásért Alapítvány* [...] bocsátott a rendelkezésünkre eszközöket a 2001/2002-es tanévben a Montessori módszer alkalmazásához, továbbá előadásokkal, továbbképzésekkel is segít” (uo., 10).

Mindezek utólag azt a felismerést hozták el számomra, hogy iskolafejlesztői szerepemben a koordináló csoport összefoglalója mellett érdemes volt a fejlesztési folyamat kezdetén az iskola dokumentumaiban is tájékozódnom. Egyrészt azért, mert egyetlen alkalom, amikor az iskola munkatársai bemutatják az Index-folyamat kezdetén az iskola fejlesztési tapasztalatait – már csak a beszélgetés időbeli keretei miatt is – csupán töredékes képet nyújthat. Ugyanakkor rendkívül érdekes és informatív volt számomra ez az alkalom abból a szempontból, hogyan hangsúlyozzák a számukra az adott pillanatban fontos momentumokat az iskola munkatársai. Külső iskolafejlesztőként már a fejlesztési folyamat lehetőségeit mérlegelve feltérképezhettem azokat az iskolában illetve a környezetében rejlő erőforrásokat, amelyek az inkluzív iskolafejlesztést támogathatják.

Az iskola 2001-től folyamatosan közeledett az inklúzió felé a pedagógusok felkészítésével és a szükséges eszköztár megteremtésével, amely először a kislétszámú fejlesztő osztályok felszerelését szolgálta. Ezekről az osztályokról röviden tett csak említést a koordináló csoport ülésén egy tanító: „indítottak korábban ebben az iskolában is egy kislétszámú fejlesztő csoportot, csak ennek nem volt értelme” (2006). Egy későbbi interjúban rákérdeztem ennek hátterére:

„Nem fogadom el a kis létszámú, szegregált osztályokat. Most, hogy így nagy létszámú csoportokban vagyok bent, azt látom, hogy függetlenül attól, hogy egy kisgyereknek mi a problémája, képességbeli, tanulási, magatartásproblémája van, vagy cigány tanuló, tanulnak egymástól. Pont az a szép, hogy a társadalmi rétegnek minden része megtalálható és pont ettől másabbak, toleránsabbak, együttműködők, saját magukkal szemben is és a szülők is.” (tanító, 2008)

A személyes és feltehetőleg mások által is megerősített tapasztalat arra indította tehát az iskolát, hogy elvesse a kislétszámú osztályok indításának gondolatát. Ekkor a Gyermekek Háza programja és a helyi EGYMI-vel való együttműködés lendíthették az intézményt a teljes integráció felé.

Az iskola az inklúziós oktatási rendszerfejlesztések kezdeti fázisában egy konzorciumi formában működő HEFOP fejlesztésben is részt vett, amelyről a projekt akkori vezetője úgy nyilatkozott, hogy

„... jól indultunk a teljes helyzetfeltárással, ledokumentáltuk, feltártuk az erősségeket, gyengeségeket, a súlypontok kialakultak, elindultak a minőségi körök, elkezdtek dolgozni, és ez bekerült a pedagógiai programba. [...] Ami a nagy erőssége volt a munkának, hogy nem egy lángelekű Don Quijote állt neki egy nagy ötletet megvalósítani, hanem egy közösségi gondolkodásmód volt a háttérben.” (HEFOP projektkoordinátor, 2006)

A „közösségi gondolkodásmód” ebben az esetben az érintett intézmények vezetőinek és további néhány képviselőjének részvételével alakult ki, ami jól megalapozta az önkormányzat támogatása, valamint a kormány közoktatásfejlesztési koncepciója és egyik Európai Unió által finanszírozott programja⁵¹ által elérhetővé vált pályázatot. Ebből születhetett meg a kerületben a „Változz a világgal!” program⁵². A kerületi konzorciumi együttműködésében létrejövő fejlesztés a helyi EGYMI, egy kerületi óvoda és négy iskola együttműködésével valósult meg.

⁵¹ Nemzeti Fejlesztési Terv Humánerőforrás-fejlesztési Operatív Programja (NFT HEFOP) 2.1.6. "A sajátos nevelési igényű tanulók együttnevelése"

www.niok.hu/niokeszem/hidak/.../sajatos_neveles_igeny_tanulok.doc

⁵² HEFOP-2.1.6/05/1.-2005-08-0062/1.0

A HEFOP projekt központilag meghatározott „kötelező elemei” a szülőklub működtetése, az iskolavezetés és a tantestület néhány tagjának továbbképzése voltak. Emellett helyi szinten elsősorban a konzorcium résztvevői közötti együttműködés és kommunikáció fejlesztése, a jó gyakorlatok adaptálása és elterjesztése (belső képzési rendszer), valamint a komplex terápiás szolgáltatások biztosítása jelent meg. Az iskola így vállalta egy „Módszertani Klub” működtetését, mely a már működő Montessori szemléletű oktatásukat kívánta segíteni taneszközkészítéssel, az eszközök használatának és módszertanának kidolgozásával, oktatásuk eredményeinek terjesztésével. Később elindították egy „Családi Játsszóház” szervezését és működtetését, illetve az Ayres terápia bevezetését az intézményben, valamint egy kompetencia alapú programcsomag adaptációját az 1. és 2. évfolyamon szövegértés és szövegalkotás, illetve matematika kompetencterületeken.

A Montessori módszer, az integrációt kísérő változási folyamatok, majd pedig a konzorciumi együttműködésben működő központi fejlesztési projekt egyre inkább az inklúzió felé közelítették az intézmény egyes szegmenseit. Mivel a projekt elsősorban az iskola vezetésével működött együtt, legnagyobb jelentőségét abban látom, hogy az iskolavezetés elkezdte megismerni és elfogadni az inklúziót, és hogy megfogalmazta a befogadó iskolai környezet megteremtésének célját. A projekt során továbbképzésekkel, tréningekkel, módszertani fejlesztésekkel olyan tevékenységeket végeztek, amelyek mintegy „trójai falóként” erősítették meg az iskola átalakulásának folyamatát. A projekt elsősorban az egyes feladatok teljesítéséről és dokumentációjáról szólt, amelyek tényleges megvalósulási folyamatait és hatásait is érdemes lett volna kutatni az országszerte működő konzorciumokban.

Az Index-folyamat megvalósítása nagyon sok ponton tudott kapcsolódni a korábbi kezdeményezésekhez, ezt az inkluzív iskolafejlesztés ajánlásai mentén célul is tűzte ki (Ainscow, 2002). Az Index által az iskola számára biztosított többletet abban látom, hogy a korábban megjelenő egyéni és központi kezdeményezéseket felélénkítette, megerősítette azok szemléleti alapjait, és segített széles körben elfogadottá és működővé tenni azokat a teljes iskolaközösségen belül. A korábbi kezdeményezések az Inklúziós index segítségével teljesebben ki és válhattak intézményi szintű, összehangolt és széles körű részvételt biztosító folyamatos, kontrollált, reflektált, ezáltal pedig a belső szervezeti tanulás lehetőségét biztosító inkluzív iskolafejlesztéssé.

6.1.3. Az Index bemutatása

A koordináló csoport felállítása és az iskolafejlesztés korábbi módjainak áttekintése után az iskolafejlesztési folyamat az Inklúziós index mélyebb megismerésével folytatódott. A koordináló csoport munkája a továbbiakban kiterjedt az inkluzív nevelés alapfogalmainak megismerésére, az Index-folyamat bemutatására, az egyes fejlesztési tevékenységek áttekintésére, illetve a dimenziók, indikátorok és kérdéssorok funkciójának megértésére (Booth és Ainscow, 2009). Az egyes súlyponti kérdések részletes megbeszélése is megtörtént, mint például „hogyan találjuk meg az inklúzió fejlesztendő

területeit az iskolán belül?” „hogyan valósítható meg ezek fejlesztése?”, „miként történjen a kollégák, a szülők és a tanulók bevonása az iskolafejlesztésbe?”.

A *tantestület tájékoztatása* az iskolafejlesztésről már ebben a bevezető fázisban szükséges (*Booth és Ainscow*, 2009). Ezt a koordináló csoport tagjai, elsősorban az iskolavezetés szervezte meg, amikor egy értekezlet alkalmával bemutatta az iskolafejlesztési programot a tantestületnek.

Mielőtt a fejlesztés elindulna, a koordináló csoport tagjainak alaposan ismerniük kell az *inklúzió fogalmát* és szemléletét. Ehhez az Index „inklúzió a nevelésben” c. ábráján olvasható definícióját használtam fel az ajánlásnak megfelelően.⁵³ Ezzel együtt az inklúzió fejlesztésének akadályai és erőforrásai, illetve a támogatás fogalmának tisztázása is megtörtént (*Booth és Ainscow*, 2009).

Az inklúzió fogalmát a koordináló csoport tagjai azonnal elfogadták, de annak részleteiben elmélyedve több ponton vita alakult ki. Ilyen pontok voltak például a „minden tanulót és munkatársat egyaránt elismernek” témakör, amelynek vitaalapját az képezte, hogy

„... a gyerekeket elfogadom, hogy egyformán kell tekinteni, de a tanárokat nem. Egy gyereket elfogadok, akármilyen is, de a munkatársaknak meg kell felelnie az elvárásoknak.” (tanító, 2006)

A vita arra a megállapításra jutott, hogy a tanulók és a tanárok körét különválasztva már minden csoporttag számára elfogadható a definíció ezen része. Emellett a részvétel tanulói igénye is problémaként merült fel.

„Sok tanulónak nincs meg az igénye a közösségi részvételre, inkább a saját kis szférájában akar maradni. Nagyon nehéz őket közösséggé tenni, megmozgatni.” (tanár, 2006)

Bár a közösségformálás jelentőségét elismerték a csoporttagok, annak az inklúzióval való szoros kapcsolata ekkor vált nyilvánvalóvá számukra. A harmadik vitaalapot a „tanulóknak joguk van ahhoz, hogy a lakóhelyükhöz legközelebbi iskolába járhassanak” definíciós kitétel alkotta. Ezzel kapcsolatban felmerültek a fenntartó és az osztály, illetve a tanító lehetőségeiben rejlő korlátok. Abban azonban megegyeztünk, hogy ez egy eszményi állapot, amely elsősorban a szülők számára jelenthetne sokat, és amelyre egy inkluzív iskolának törekednie szükséges.

Az akadályok és erőforrások megbeszélése az iskola belső világának feltárásával indult. Ezen első alkalommal még nem tudott úgy elmélyülni a beszélgetés, hogy az iskolában megjelenő konkrét problémáig eljuthassunk. Ez azonban nem is volt cél, inkább az inklúzió szemléletének megértése volt a beszélgetés fő feladata. A beszélgetésen leginkább az iskolai inklúzió akadályairól, azon belül a szülőknek a fogyatékos gyermekek szülei felé irányuló elutasításáról, majd pedig a szakszolgálatok szolgáltatásaihoz való hozzáférés helyi akadályairól és lehetőségeiről, illetve ezeknek a társadalmi szintű korlátozottságáról esett szó.

A fejlesztés facilitátoraként a koordináló csoport megbeszélésén túl a pedagógiai programból is tájékozódtam az iskolán belüli fejlesztés akadályairól és erőforrásairól, hogy kialakítsak magamnak egy képet az iskolafejlesztés lehetőségeiről.

A 2005-ös pedagógiai programban foglaltak szerint

⁵³ Lásd Az inkluzív nevelés globális célkitűzése c. fejezet

„célunk és feladatunk, hogy biztos alapot nyújtsunk az alapvető készségek elsajátításához, különös figyelmet fordítva a felzárkóztatásra, az integrált oktatás lehetőségeire és a tehetséggondozásra.”

A program 2005-ben tehát még integrált nevelésben gondolkodott, bár több csoport, a hátrányos helyzetű, a sajátos nevelési igényű és a tehetséges gyermekek fogadása és támogatása is megjelent benne. A tanulói heterogenitás kiszélesítése mellett több olyan elem is megtalálható a 2005-ös pedagógiai programban, amelyről úgy gondoltam, hogy erőforrásként jelenhet meg a későbbiekben.

A pedagógiai programban nagyon jól látható, hogy az iskola széles körű kapcsolatrendszerrel rendelkezik, amelyek között szerepelnek azok a *szakszolgálatok* is, amelyek az inkluzív nevelés támogatása szempontjából érintettek. Az iskola külső kapcsolatrendszerében való tájékozódás a későbbiekben megkönnyítette a munkámat, hiszen az Index-folyamatban az iskola célkitűzéséből következően a fentiek közül több intézménnyel, az iskolában szolgáltatást nyújtó munkatársaikkal, valamint vezetőikkel is kapcsolatba kellett lépnem.

Az iskolára – a *Montessori* szemléletű oktatásnak köszönhetően – jellemző a fejlődésközpontú gondolkodás, amely a Montessori pedagógia és a gyógypedagógia elveinek közös gyökeréből származó alapvetés (*B. Méhes*, 2001; *Gordosné*, 1992; *Hellbrügge*, 1996), és amely közös szemléleti alapot nyújt az inkluzív nevelés fejlesztéséhez. A szükségleteknek megfelelő nevelésnek és a fejlődés akadályai elhárításának Montessori által megfogalmazott elvei⁵⁴ közel állnak az inkluzív nevelés alap gondolataihoz.

Az iskola pedagógiai programjában a *közösségfejlesztéssel* kapcsolatos feladatok között megjelenik – a NAT és egyéb szabályzók elvárásai mellett – néhány kifejezetten az inkluzív szempontjából jelentős pont is:

- „Szerезzenek személyes tapasztalatokat az együttműködés, a környezeti konfliktusok közös kezelése és megoldása terén. [...]
- Fejlesztünk kell a beteg, sérült és fogyatékos embertársaink iránt elfogadó és segítőkész magatartást.” (Pedagógiai program, 2005, 24)

Az együttműködés tapasztalatai és az elfogadó, segítőkész magatartás közvetítésének feladata hangsúlyosan jelen volt tehát a programban. Az együttműködés nemcsak a közösségfejlesztés feladataként, de az önálló tanulás keretein belül is felbukkant, az egyéni mellett alkalmazott csoportos munka formájában.

„Az egyes szaktárgyak tanítási óráin a tanulók *önálló egyéni és csoportos munkájára* támaszkodunk.” (Pedagógiai program, 2005, 25)

Tehát nem csak a Montessori módszerben oly jelentős önálló munka segíti a differenciálás megvalósulását, hanem a részvétel biztosítása szempontjából jelentős csoportos tevékenységek is megjelentek már az intézmény programjában. Ez azonban ekkor még inkább a csoportosan végzett önálló munkát jelentette.

⁵⁴ „... az életnek nem akkor vagyunk a segítségére, ha elnyomjuk megnyilvánulásait, hanem akkor, ha könnyítünk kifejlődésén, és megoltalmazuk a fenyegető veszélyektől. Ezért kell elhárítanunk a gyermek útjából a fejlődése elé gördülő akadályokat, s kell tekintettel lennünk szükségleteire és biztosítanunk szellemi élete természetes, spontán kibontakozását. Vagyis arra kell törekednünk, hogy a gyermek mindent, amire képes, önállóan el is végezhesen.” (*Montessori*, 1932, 2-3.)

A *differentiálás* az együttnevelés módszertani alapja, amely a pedagógiai program módszertani aspektusait is áthatja. Az iskola értelmezésében ennek szinterei:

„... a nivós csoportos bontás és az emelt óraszám (idegen nyelv), a szervezett korrepetálás, a kéttanáros modell (a teljes funkcionális integráció), egyéni és kiscsoportos fejlesztés a rehabilitációs órákon, a szakkörök, szabadidős programok, előadások, tanulmányi kirándulások, játékos foglalkozások” (uo., 15).

A nivós csoportos oktatás vagy az itt szintén előforduló rétegmunka valójában nem heterogén csoportösszetételt valósít meg (*Nahalka*, 2010a), rugalmasan változó csoportbeosztással lehet esetleg helye néhány tantárgy oktatásában. A differenciálás körébe a tanórán belüli differenciálás és a tanórán kívüli differenciálás helyszínei egyaránt bekerültek, amelyek közül az inklúzió minimálisra csökkentené a külső differenciálást, de egyelőre az is jelentős előrelépésnek tekinthető, hogy a belső differenciálás egyáltalán megjelent.

A pedagógiai program a közoktatási törvénynek megfelelően foglalkozik a tehetséggondozással, a felzárkóztatással, valamint a beilleszkedési és magatartási nehézségek enyhítésére szolgáló tevékenységekkel egyaránt. „A sajátos nevelési igényű tanulók integrációját segítő program” címmel a pedagógiai programban egy külön fejezet található, amely részletezi, hogyan folyik az együttnevelés szervezeti szinten. Ez a külön, „program a programban” fejezet elsőként a tanórán, majd a tanórán kívüli pedagógiai többlettámogatásokat sorolja fel.

„Tanórán az úgynevezett „kéttanáros modell” keretében bizonyos óraszámban osztályonként legalább heti 10 órában segít az utazó gyógypedagógus. Differenciált tananyag feldolgozásával – figyelembe véve az általános iskolai követelményeket, valamint a sajátos nevelési igényű tanulók tantervi irányelveit – a gyermekek szintjének megfelelő feladatokat ad, így hozzásegíti a tanulókat, hogy saját tempójukban haladhassanak.” (uo., 36)

A tanórán kívüli pedagógiai támogatások köre is rendkívül széles. A tanórai munkában az együttnevelés kezdetétől fogva megjelentek az inklúzió egyes elemei, amelyeknek része volt a szoros szakmai kooperáció. Az iskola pedagógiai elvei között tehát számos olyan pontot találtam, amelyekre a későbbiekben lehetett építeni. Ezek akkor még csupán egy éve fogalmazódtak meg az iskola pedagógiai programjában, bár egyes elemeinek már volt múltja az iskolában.

Az Index-folyamat kezdetének időszakára az alsó tagozaton több osztályban már működött az együttnevelés, és az első befogadó osztály éppen megjelent a *felső tagozaton*. Ez a tanárok számára is új helyzetet jelentett, amelynek során az alsó tagozaton már kialakult együttműködési formák és támogatások is átkerültek a felső tagozatra. Az inkluzív iskolafejlesztés erről a pontról indult, az iskola fejlesztésének legfőbb célkitűzése ezért a felső tagozaton elinduló befogadás támogatása volt.

Az inklúzió alapfogalmainak gyakorlatias, mindjárt az iskola fejlesztési erőforrásait és akadályait feltáró megismerése után az Inklúziós index *indikátorainak és kérdéssorainak megismerése* lett a koordináló csoport feladata. Ez a megértési folyamat is a tevékenység gyakorlatba való átültetésével történik. Az iskola fejlesztéséhez diagnózisra van szükség, amelyet az Index önfejlesztő orientációja az iskolától magától vár. Az első fázisban a teljes tantestülettel végzett munka előkészítéseként a koordináló csoportnak végig kell mennie az iskolai önértékelés Index által ajánlott folyamatán, hogy kialakítsa saját véleményét az iskola erősségeiről és fejlesztendő területeiről (*Booth és Ainscow*, 2009). Az indikátorok és

kérdéssorok megismerése mellett a koordináló csoport előkészítette a teljes tantestülettel végzett munka menetét, és az iskolafejlesztési nap programját.

Az indikátorok és kérdéssorok áttekintésekor a koordináló csoport tagjai már megfogalmaztak néhány célt az Index-folyamat számára. Az egyik célkitűzés szerint az Index feladata az iskolában, hogy az együttneveléssel, inklúzióval kapcsolatos, „az iskola egyes pedagógusai által megszerzett tudást terjessze el a tantestületben” (iskolavezetés tagja, 2006). Azon a ponton kezdődött tehát az inkluzív iskolafejlesztés, amikor az iskolának már szüksége volt arra, hogy ne csak egy-egy pedagógus szintjén, hanem teljes intézményi, szervezeti szinten is foglalkozzon az inklúzióval.

„Azt gondolom, hogy egy idő után a mennyiségi tényező átcsap minőségibe, egyre több pedagógus csatlakozik ehhez, változik pozitívan a szemlélete. [...] Én hiszem azt, hogy aki nem innovatív, annak is lehet változtatni a szemléletén. Hogyha nyilvánvalóvá válik, kimondottá válik a tantestületen belül, tehát nem valaki kívülről, valaki más mondja, hanem a kollégáktól azt hallja, hogy neki milyen sikerélménye volt, ő mit kapott ezáltal, akkor könnyebben elfogadja.” (tanár, 2006)

A második célkitűzés a pedagógusok aktív részvételét tűzte ki az iskolafejlesztési folyamatban.

„Ez egy hosszú távú munka és most értünk el oda, hogy úgy át kell világítani az egész intézményt, hogy mindenki lássa, hogy mik az erősségei és mik a fejlesztendő területek. Addig, amíg ezt néhány ember viszi a hátán az egész iskolában, ők megszakadnak, és akkor sem lesz annyi látszata. [...] Nem arról van szó, hogy valaki megmondja, hogy ki mit tegyen, hanem lássa át a folyamatot. Ezzel a szakmai autonómiával meg kell tudni tanulni élni. Nem erre szocializálódtunk, és meg kell éreznie, hogy az integrációban mindenkinek, neki is fontos a véleménye. Sok ellenállás tapasztalható: a tanárok nem végzik el a megbeszélt projektfeladatokat a taneszközkészítésben, nem használják az újonnan beszerzett taneszközöket. Nincs idő a változásra: egy gyerek azonnal igényli a jó megoldást.” (tanító, 2006)

A koordináló csoport tehát két alapvető célt tűzött ki az Index-folyamat számára: (1.) a megszerzett inklúziós tudás elterjesztését a tantestületen belül, (2.) a pedagógusok aktív bevonását az inkluzív iskolafejlesztésbe.

Ezek mellett az átfogó célkitűzések mellett felvetődött néhány további konkrét célkitűzés is, amelyeket a koordináló csoport tagjai később az iskolafejlesztési napon is felvetettek. Már a koordináló csoport ülésén felvetettem például, hogy az inkluzív nevelés fejlesztéséhez szükség lenne az iskolában a kooperatív oktatás megerősítésére, különösen a felső tagozaton.

„Az alsóban a Montessori nagyon jó, de egy viszonylag individualizált módszertannal dolgozik. [...] Szükséges lenne a kooperativitás megerősítése. A felső tagozaton mindenképpen, mert felső tagozaton a Montessoriból már csak kis részt lehet megvalósítani. Ez azért hosszabb távú cél lehetne.” (én, 2006)

A tanulói értékelés fejlesztése is felmerült:

„Egy olyan értékelési rendszert lenne érdemes kidolgozni, ami inspiráló lenne a tanulóknak. Erről továbbképzések szólnak, 'a tanulói értékelés' továbbképzésre megyünk.” (tanító, 2006)

Mindezek mellett a tanítók és a tanárok szorosabb együttműködése, a tagozatok közötti átmenet támogatása mind a tanulók, mind a pedagógusok szempontjából szükségesnek látszott.

„Fontos, hogy legyen átmenet a 4. és az 5. osztály között. 5.-ben elvesztik azt az otthonosságot, ami addig körülvette őket. [...] A felsős tanárokat lehetne bevonni korábban a tanításba. Bizonyos készségtantárgyakat: rajzórákat, vagy testnevelést együtt taníttatnának az alsós kollégával. Egy tanulásban akadályozott gyerekek különösen nehéz ez az átmenet, mert más elvárásokkal, más személyekkel találkozik és elveszíti a kapcsolatot. A felsős kollégák is másképp ismerik meg ekkor a gyerekeket. [...] A szakmai féltékenység,

egymás kritizálása meg kellene hogy változzon, egy együttműködési, egymástól tanulási szándék kellene hogy kialakuljon. Ezt azzal is meg lehetne támogatni a szakkörök szervezése kapcsán, amit szintén együtt lehetne tartani, egy kötetlenebb helyzetben, szabadabb légkörben ismerik meg a gyereket.” (tanár, 2006)

A koordináló csoport megbeszélésének e célkitűzései a későbbi iskolafejlesztési folyamatok érdemi részeit alkották.

Tapasztalatom szerint a koordináló csoportnak a szervezési indokon kívül elsősorban azért volt szüksége az iskolafejlesztési napra való felkészülésre, mert az iskola vezetése számára ez az alkalom mutatta meg, hogy miről is szól a teljes tantestületet bevonó iskolafejlesztési nap. Számomra iskolafejlesztőként a hosszú távú tervezés szempontjából is információértékű volt a megbeszélés, hiszen láthatóvá vált, hogy az iskola vezetése milyen fejlesztési folyamatokat támogat, ugyanakkor az általam és mások által felvetett fejlesztési célkitűzések elfogadtatásának előkészítése is megtörténhetett.

6.1. Második fázis: Adatgyűjtés az iskoláról

Az Index bevezetése utáni fejlesztési fázis a 2006/07-es tanévben indult el, amikor adatgyűjtés segítségével megtörtént az iskola aktuális állapotának mélyebb feltárása. Az iskola munkatársai, a szülők és a tanulók fejlesztési elképzeléseinek összegyűjtésével ez alapozta meg az iskolafejlesztési terv elkészítését és megvalósítását, vagyis az iskolafejlesztés második és harmadik fázisát, amelyek az akciókutatás fejlesztési ciklusában évente ismétlődtek. A továbbiakban az egyes fázisokon belül mutatom be az iskolafejlesztés éveinek változási folyamatait.

6.2.1. Az iskolafejlesztési nap

Az első *iskolafejlesztési napot* 2006-ban az őszi szünet első napján szerveztük. Ennek ellenére a teljes tantestület megjelent az egész napos programon. Az iskolafejlesztési nap célja az iskola erősségeinek és fejlesztendő területeinek feltárása, a többféle igény, elvárás, fejlesztési elképzelés felmérése és koordinálása, közös célok kitűzése volt, amely közös célképzést a közös megvalósítás zálogának tartottunk.

Figyelembe véve, hogy az Inklúziós index szövege még csak egy korai fordításban állt rendelkezésre, az iskolafejlesztési napon tanulságos volt, hogy az iskola pedagógusai számára mely kifejezések, gondolatok okoztak értelmezési nehézséget. A napnak tehát az Index adaptálása szempontjából is jelentősége volt. A szöveg a következő évben szervezett második iskolafejlesztési napra néhány ponton átdolgozásra került, további pontosítás után pedig a harmadiktól kezdve a végleges változatot használtuk.

Az első iskolafejlesztési nap szervezésében többször is meg kellett állnunk egy pillanatra. Az első nehézség az iskolafejlesztési nap dokumentálásával állt kapcsolatban, amelyhez végül a tantestület hozzájárult mind hangfelvétel, mind képi rögzítés formájában. A másik nehézségscsoportot néhány értelmezési kérdés váltotta ki. Ki kellett térnünk néhány alapfogalom tisztázására, mint például a „heterogén csoportok”, a „befogadás, mint érték”, vagy a „tanulás és részvétel akadályai az iskolában”. A legnagyobb nehézséget a

részvétel fogalma jelentette. A fogalmat a Funkcióképesség, fogyatékoság és egészség nemzetközi osztályozásának WHO által 2001-ben készített modelljével szemléltettem, majd a Salamancai nyilatkozat (1994) és az Inklúziós index inkluzív nevelés fogalmán át mutattam rá, hogy mit jelent a gyakorlatban. A beszélgetés azzal a konzekvenciával zárult, hogy a részvétel akadályozottsága nem a tanuló sajátossága, a befogadás a tanuló és a környezet kapcsolatában alakul ki, amely tényezők közül az inklúzió leginkább a környezet megváltoztatásának lehetőségét veti fel. Megfogalmaztuk az iskolafejlesztési nap célját, mely szerint az a befogadó iskolai környezet fejlesztéséről, és az ide járó tanulók számára leginkább megfelelő iskola kialakításáról szól. A fogalomtisztázás után, a szemléletet megértve és elfogadva léphettünk tovább a programban.

Ezt a helyzetet így értelmezte egy pedagógus a későbbiekben:

„Furcsa volt a nyelvezete, először nekünk meg kellett tanulnunk megint egy másfajta nyelvezetet, egy másfajta gondolkodásmódot. Most már abszolút minden a helyére került, de akkor az ott nehéz volt.” (tanár, interjú 2008)

Nem csupán arról volt szó, hogy az integráció kifejezést az inklúzió váltotta volna fel, hanem a pedagógusok megismerkedtek az inklúzió alapfogalmaival, és azok használata során *megértették, hogy ez egy új gondolkodásmód, nem csupán egy új kifejezés* ugyanarra a jelenségre.

Az iskolafejlesztési napon kialakított alkalmi csoportok összetételében a koordináló csoporttal közös döntésként a csoporttagok minél nagyobb heterogenitására törekedtünk. Ezáltal alsós és felsős, új és tapasztalt, többségi pedagógusként vagy segítő szakemberként az iskolában dolgozó kollégáknak kellett együttműködniük. Csoportjaik színes névkártyákat kaptak, amelyek közül lehetőleg minden szín megjelent minden csoportban.

Az iskolafejlesztési napokon aktív, csoportmunkára építő együttgondolkodásban volt részük a pedagógusoknak. A tantestületben voltak, akik maguk még nem dolgoztak csoportmunkában, így későbbi visszajelzéseikben elmondták, hogy az iskolafejlesztési nap módszertani tapasztalatokhoz is juttatta őket, amely által jobban érték az osztálytermi csoportmunka lehetőségeit.

Az iskolafejlesztési nap során a csoportmunkák gördülékenyen zajlottak, nyugodt és kellemes légkörben. Az iskola öt „erősségét” (a későbbiekben eredményeit) gyűjtötték össze, majd pedig csoportonként szintén öt „fejlesztendő területet” javasoltak a következő évre. Véleményük kifejtéséhez és indoklásához az iskola munkatársai kreativitásukat is mozgósították és szemléletes képekben ábrázolták helyzetelemzésüket (1. és 2. melléklet). Az iskolafejlesztési terv során egy ilyen plakát gyermekábrázolása lett a helyi inkluzív iskolafejlesztés logója, jelképezve annak gyermekközpontúságát. Ez az ábrázolás adta az ötletet a helyi iskolafejlesztési program elnevezéséhez, amely ettől kezdve az „Együtt, érted!” program nevet viselte.

A kérdések feldolgozása során az első évben a pedagógusok ragaszkodtak ahhoz, hogy röviden, egy-egy kifejezésbe sűrítve fogalmazzák meg a célkitűzéseiket. Kezdetől egyértelmű volt számukra, hogy önmaguk számára tűznek ki célokat, önmaguk elé állítanak feladatokat, ezt ki is fejezték. A célkitűzésnél megfogalmazódott, hogy „ennyi már elég lesz, ezt nekünk kell ám majd megvalósítani is!” (tanár, 2006). Az első évben nekem is az volt a benyomásom, hogy ambíciózusan sok fejlesztési célt javasoltak az

iskola munkatársai. Ez egyfajta lelkesedést és a folyamatba való bevonódást is üzent a számomra.

Az első iskolafejlesztési napon a „A tanárokkal való bánásmód az iskolában igazságos” indikátorral kapcsolatban éreztem azt, hogy ennél a kérdésnél „megállt a levegő”, ez kényes kérdés volt a résztvevők számára. Ennek értelmezésekor elsősorban arra gondoltak, hogy az állam, a fenntartó kellően megbecsüli-e őket. Erre nem tudtak igennel válaszolni, ugyanakkor ezen az iskolafejlesztés segítségével nem tudtak volna változtatni sem. Így későbbiekben a kérdést az iskola munkatársainak egymás közötti viszonyainak igazságossága szempontjából vizsgáltuk.

Úgy gondolom, hogy ezek alatt a beszélgetések alatt jelentős szemléletváltozás ment végbe a pedagógusokban. Párhuzamot látok a koordináló csoporton belül a tanárok megbecsüléséről szóló beszélgetés⁵⁵ és ezen (az „igazságos bánásmód” kifejezés értelmezéséről szóló) beszélgetés között. Értelmezésem szerint mindkét alkalommal a kollégák egymás iránti tiszteletének és megbecsülésének kérdése képezte a vita tárgyát. Az erről szóló beszélgetések alatt a tantestület tagjai végül kimondták ennek szükségességét, mint az egymáshoz való viszonyulás alapvető szabályát. Ebben látom azt a pontot, ahol a tantestületen belüli viszonyokban is megjelent az inklúzió szemlélete, a koordináló csoport után immár a tantestület is elfogadta ezt a pedagógiai kultúrát, és ettől kezdve törekedtek arra, hogy a tantestület is az inklúzió megvalósulásának modelljévé tudjon válni az iskolában.

Ezt a szemléletváltást alapvetőnek tartom az inklúziós fejlesztés szempontjából. A pedagógusok ugyanis egy olyan közoktatási rendszer részei, ahol a kollégák között általában más viselkedési normák uralkodnak. Ennek a szemléletnek egy, az integrációs deliberatív kutatásban megjelenő példája árnyaltan jelzi ezeket a normákat:

„Mint láttuk, a pedagógusok megszólalásaikban megvédik munkahelyüket. Nem védenek meg azonban más pedagógusokat. ... A pedagógusoknak markáns képük van arról, hogy ki a jó pedagógus. Röviden és tömören: ők maguk azok. Nem jellemző rájuk, hogy saját magukat is kritikának vetnék alá. Az összes pedagógus véleménye alapján három szempontot tudunk kiemelni, melyek alapján szerintük valaki alkalmas erre a pályára: a képzettséget, a megfelelő irányelveket és a személyiséget.” (Hermann, 2005, 26)

Az elveket pedig – így az idézett kutatásban az integrációt – saját értékrendjüknek, személyiségüknek tulajdonítják. Az Index-folyamat segítségével azonban az iskolafejlesztési napon elindult a tantestületben az egymás kölcsönös megbecsülésére építő, és az inklúziót értékékként tételező, vagyis a közös jövőképet megalapozó szemlélet széles körű elfogadása (Senge, 1998; Bognár, 2003). Ezt az Index szemléleti (A) dimenziójának egyik szakaszában⁵⁶ nyíltan megfogalmazott indikátorok és azok részletező kérdéssorai, illetve az ezek által kezdeményezett közös beszélgetések a későbbiekben is látványosan stimulálták.

Az iskolafejlesztési nap után a koordináló csoporttal minden alkalommal megbeszéltük a nap tanulságait. Az első után nagyon elfáradva konstatáltuk, hogy valóban működik az iskolafejlesztési nap Index által meghatározott koncepciója, és az a mód is, ahogyan azt az iskolában megvalósítottuk. A kezdeti fogalomértelmezések bizonytalanságai után az első

⁵⁵ Lásd: Az iskola korábbi változási folyamatainak feltárása c. fejezet.

⁵⁶ A.1. Az inkluzív értékek megteremtése

iskolafejlesztési nap visszajelzései közül a napot irányító iskolafejlesztőként azzal érték egyet leginkább, hogy

„... egybként amennyire szerencsétlenül kezdtek az elején, annyira belejöttünk” (tanár, iskolafejlesztési nap, 2006).

Az eseményt követő interjúk során választ kerestem arra, hogyan élték meg az iskolafejlesztési napot a pedagógusok.

„Olyan újdonság volt. Nem tudtam, hogy mire számíthatok. Nem tudtam elképzelni sem, hogyan is fog megvalósulni, de nagyon élveztem, hiszen interaktív volt. [...] Ez az első alkalom nagyon jól kihozta, hogy bizonyos dolgokról együtt, egyformán gondolkodunk. Amikor például felmerült egy kérdés, kiderült, hogy nagyon hasonló volt a véleményünk, és ez nagyon jó.” (tanár, interjú, 2008)

Az első iskolafejlesztési nappal kapcsolatban tehát annak újdonságértéke mellett az interaktivitását emelték ki, a kollégák gondolkodásának, helyzetelemzésének hasonlóságait és az intézményen belüli kommunikáció megerősödésének lehetőségét.

A második iskolafejlesztési nap már az előző pozitív és inspiráló élményére építhetett. A második iskolafejlesztési napon egy – az Index által ajánlott – alternatív szervezési formát is kipróbáltunk. A pedagógusok ennek megfelelően nem kártyák segítségével válogatták az Index indikátorokat, hanem kérdőíves formában jelölték meg válaszaikat. A koordináló csoportban előzetesen úgy gondoltuk, hogy a kérdőíves változat segítségével a pedagógusok válaszait kevésbé befolyásolja a csoportnyomás, azok szabadabban születhetnek meg, és ezáltal mindenki őszintébben fogalmazhatja meg saját véleményét. A leggyakrabban választott indikátorok kérdéssorait ezek alapján választottuk ki, és csak ezután kezdődött a tényleges kommunikáció a csoportokban.

Tapasztalataink szerint ez az egyéni véleményformálást valóban önállóbbá, a diskurzust viszont nehezebbé tette. Emellett az iskolafejlesztési nap szervezését is a kérdőívek gyors kiértékelésének feladatával terhelte. Ezt az iskolafejlesztési napot kommunikációs szempontból hiányosnak éreztük, a korábbi alkalommal tapasztalt viták és közös gondolkodási folyamatok kevésbé tűntek intenzívnak. A későbbi tanévekben ezért a kérdőívkitöltés helyett visszatértünk az indikátorkártyák válogatására.

A második iskolafejlesztési nap végén visszajelzéseket kértünk a résztvevőktől a nap tanulságairól, élményeiről. Ezekben maguk is értelmezték a történeteket és megfogalmazták, mit jelentett számukra ez az alkalom.

„Sok új információt szereztem.” (tanító, 2008)

„Jó hogy ilyenkor konkrét dolgokról is tudunk beszélni.” (tanító, 2008)

„Elfáradtam, sok volt, nekem több idő kellene ehhez. De megerősített sok mindenben, elviszek olyan gondolatokat, amiket érdemes lesz még továbbgondolnom.” (tanár, 2008)

„Megerősített ... biztos háttérrel adnak számomra is, érzelmileg mind a munkámban mind a célok megvalósításában.” (tanító, 2008)

„Úgy gondolom, hogy ez minden iskolának jól tenne.” (tanár, 2008)

A második iskolafejlesztési napon a visszajelzések között a megerősítés kifejezése dominált. Megjelentek azonban új információk is, a „konkrét dolgok” megbeszélése és a felvetett kérdések továbbgondolásának igénye. Leginkább azonban a tantestületen belüli közösség megerősödése, az összehangoltság érzete hatotta át a visszajelzéseket.

„Boldog vagyok, hogy az iskolánknak ilyen csapata van.” (iskolavezetés tagja, 2008)

„Kezdték összefogni.” (kritikus barát)

„Mennyire fontosak azok a pillanatok, amikor kicsit megállunk, és megnézzük, hogy kikkel és mit is csinálunk” (pszichológus, 2008)

„A befogadásnak egy jó közösség az alapfeltétele. A gyerekek között már sokat gondolkodtunk azon, hogyan valósítsuk ezt meg. A mai alkalommal azt látom, hogy ez a pedagógusok között is jól alakul.” (én, 2008)

A későbbi interjúk is ezt a közösségi érzetet erősítették meg:

„Az a változás, az nekem egy döbbenet volt, emlékszem, hogy a második iskolafejlesztési napon szóhoz sem jutottam, az a fajta változás ... hogy itt tényleg milyen kollegák vannakfantasztikus volt, ahogy ők nyilatkoztak.” (iskolavezetés tagja, interjú 2008)

A második alkalom tehát tovább fokozta az együttműködés, összetartozás élményét a pedagógusok között. Ez volt az egyetlen iskolafejlesztési nap, amelyre egy szülőt is meg tudtunk hívni. Az első alkalommal ezt még nem tartotta szükségesnek a koordináló csoport, hiszen munkájában, és ezáltal a teljes háttérfolyamatban jelen volt egy szülői képviselő. Ekkor azonban azért döntöttünk egy szülő meghívása mellett, mert a szülőket más módon kevésbé tudtuk bevonni az iskolafejlesztésbe, és az ismert tevékenység nyújtotta biztonságérzet a szülők felé nyitásra készítette a koordináló csoportot. Az iskolafejlesztési napról szóló szülői reflexiók megerősítették döntésünket, mert az iskolafejlesztési folyamat lényegének megértését tapasztaltuk bennük.

„Megerősödött bennem, hogy egy jó iskolába jár a gyerekem, és egy jó közösségnek lehetünk tagjai. És mindenképpen azon leszek, hogy a többi szülő is meg tudja tapasztalni, hogy jól döntött, amikor ebbe az iskolába jött.” (szülő, 2008)

Erről a tapasztalatról ugyanez a szülő egy későbbi csoportos szülői konzultáción a következőképpen reflektált.

„A helyzet az, hogy továbbra is csak azt tudom mondani, most függetlenül attól az egyszeri alkalomtól, hogy itt minden tisztelem a pedagógusoké. Mert akik ilyen kitartóak, akik közül nem is csak egy, hanem úgy tűnik, hogy ez az egész tantestületre vonatkozik, a portástól az igazgató asszonyig, tényleg mindenkiről ez elmondható, hogy energiákat, méghozzá nem kis energiákat vet be annak érdekében, hogy az iskola élete jobb legyen, a gyerekek élete jobb legyen. És ezt ugye képességekkel, konzultációkkal, tehát tényleg egy rendkívüli odafigyeléssel tudják elérni.” (szülő, konzultáció, 2010).

Ezáltal az iskola, de maga az iskolafejlesztés is nyílt szülői elismerést kapott. Az iskola által a feladatuk végzésébe befektetett energiákat ugyan gyermeke mindennapjaiban és több más fórumon is érzékelhette, de az iskolafejlesztési napon tapasztalhatta meg egyedül a teljes tantestület közös szakmai munkáját. Az iskolafejlesztési nap célját úgy határozta meg, hogy az iskola és „a gyerekek élete jobb legyen”, amelyben nyilvánvalóvá vált, hogy jól érti az inkluzív iskolafejlesztési program lényegét, a minden gyermekre kiterjedő figyelmet. Az iskolafejlesztési napon szerzett élményeit is értelmezte.

„Az egy párbeszéd volt. De ők maguk észrevettek hibákat, vagy feldobtak problémákat. [...] Én azt gondolom, hogy ez a csapat összekovácsolódott pedagógusszempontról is. Én ezt tapasztaltam. Én ugye a szakmaiságot nem tudom megítélni, az a 'meeting' amin én részt vettem, az egy nagyon jó hangulatú felszabadult, kreatív találkozás volt, és én úgy gondolom, hogy mindenki azon volt, hogy egyrészt jól érezze magát, másrészt a problémákat felvessék, és azt meg is tárgyalják valamilyen szinten.” (szülő, konzultáció, 2010)

Az iskolafejlesztési napot ő konzultációként, párbeszédként, „meeting”-ként értelmezte, és értette, hogy ott „hibák”, „problémák” és egyúttal megoldások keresése is történik.

Egy szülő meghívása az iskolafejlesztési napra kényes pontnak minősülhet abból a szempontból, hogy ekkor szembesülhet az iskola összes problémájával. A szülői tapasztalat azonban nem azt hangsúlyozta ki, hogy mennyi „baj” van az iskolában, hanem „kitartónak” nevezte a tantestületet azért amilyen nagy „energiákat” fektet a munkájába, a problémák megoldásába. Azt gondolom, hogy ez nem csupán udvarias gesztus volt részéről, megnyilatkozásának határozottsága és komolysága arra utalt, hogy ezt ő valóban így is érezte. Mindez megerősített minket abban, hogy a szülők iskolafejlesztési napra történő meghívása lehetséges és szükséges, hiszen ez teszi lehetővé, hogy hiteles, személyes, szülői aspektusból szerzett tapasztalatára építve kapjanak tájékoztatást a szülők e nap tartalmáról és lényegéről.

Az Inklúziós index ajánlása szerint egy Index-folyamat két éven át tart. Ezen a ponton azonban sem az iskola, sem én nem tudtuk abbahagyni. Azt éreztük ugyanis, hogy olyan erő van ebben a folyamatban, amelynek lendülete elsodor minket. Az iskolafejlesztést ezen a ponton az iskola nem tudta abbahagyni, disszerenszi racionalitásomat pedig kutatói kíváncsiságom győzte le. Kutatásként ugyanis a teljes iskolafejlesztés egyre összetettebb folyamatá vált, így annak dokumentálása, áttekintése és emellett az újabb akciók elindítása egyre több időt és energiát igényelt részemről is. A két további év munkája azonban megérte.

A harmadik iskolafejlesztési napon (2009) már az ismerősség érzete és a professzionalizmus dominált. A kereteket jól ismerték az iskola munkatársai, és egyre jobban tudtak koncentrálni a tartalmi elemekre, a diskurzusokra.

„Sokkal jobban tudtuk, hogy miről is van szó, mi a dolgunk, gyakorlatilag az erősségeinket, gyengeségeinket, lehetőségeinket sokkal jobban ismertük már, hiszen benne voltunk ebben a folyamatban. Másrészt pedig azért volt értelme, azon kívül, hogy megismertük a kollegáknak a véleményét – bár elég jó a kommunikáció közöttünk – merthogy tudatosabbá vált ez az egész folyamat. Megint csak egy jó kis visszatekintés volt, tudatosodott bennünk, hogy mi az erősségünk, mi az, amin még lehetne fejleszteni, és így kijelölhetjük a további munka menetét.” (tanító, interjú, 2009)

„Sokkal gyorsabban, pergőbben mentek ezek a feladatok, mert tényleg hasonlókat csináltunk már többször is, és ami miatt hasznos, hogy időnként legalább összeszedjük a gondolatainkat a témákkal kapcsolatban, amit a hétköznapi életben biztos, hogy nem tennénk meg, és így meg rákényszerülünk arra, hogy ezeket összeszedjük, elmondjuk egymásnak, megbeszéljük egymással.” (tanító, interjú, 2009)

A tartalmi elemek mellett az intézményen belüli kommunikáció ereje és a diskurzusok szakmaisága, valamint tudatosító hatása erősödött meg.

A 2010-es, negyedik iskolafejlesztési nap kapcsán már számomra is elképzelhetetlen volt, hogy az új élményeket hozhat még. Az előző iskolafejlesztési napok némelyikén is készültek fényképek, amelyek hagyományát felelevenítettem, ezúttal immár tudatos célkitűzéssel és nem csupán a dokumentáció céljából. A fényképeket az iskolafejlesztési nap végén levetítettem, és azt tapasztaltam, hogy ennek segítségével az iskola munkatársai – önmagukat kívülről szemlélve – a belső érzéseik és a társak visszajelzései mellett egy másfajta visszajelzést is kaptak az napi munkájukról. A nap során feltűnő volt, hogy nem vették észre, hogy fényképezem őket. Ez az elmélyült munka benyomását keltette bennem, amely megfigyelésemet a képek levetítésével így alá is tudtam támasztani.

„Szerintem abszolút látszik a képeken, hogy nagyon komolyan vették egymást és ezáltal a tanári feladatokat. Nagyon szép munkamegosztásokat látunk, hogy lehet hatékonyan, gyorsan együtt dolgozni, hogy lehet szépen, és hogy lehet három-négy kézzel egyszerre (nevetés), párhuzamos kommunikációt működtetni a csoporton belül, fejen állva foglalkozni egy-egy kérdéssel, hogy tudtok együtt gondolkodni. Itt is ... hogy tud írni, színezni, gondolkodni egyszerre ugyanazon egy egész csoport. ... És mindenki olyan szépen mosolyog a másikra. Nem? Mert dolgoztatok, azért nem vették észre.” (én, iskolafejlesztési nap, 2010)

A negyedik és egyben a kutatásban utolsó iskolafejlesztési napra a munkatársak belső érzéseit összegezve a „jutalomjáték” kifejezés illik leginkább. A visszajelzések között a jó hangulatra, az együttlétre, a közösségi élményre utaló kifejezések domináltak.

„Nagyon-nagyon jó volt a hangulat, és nekem az tetszett, hogy mindenki jól érezte magát, túl jól érezte magát most így a fejlesztés szempontjából, de nem baj, mert ilyennek is kell lenni.” (tanító, 2010)

„Egy lazább, stresszmentesebb délelőttünk volt.” (tanár, 2010)

Ennek az alapérzésnek a hátterében több ok is állt:

„Én azért éreztem jól magam, mert nagyon sok érdekes információt megtudtam a többiekéről, az egész szemléletükről, szakmai hozzáállásukról, tényleg érdekes volt beszélgetni egymással.” (tanító, 2010)

„Én, mint új kolléga, abszolút pozitív véleményem van erről a mai délelőtről, sok újat tanultam, sok tapasztalatot leszürtem, jól éreztem magam, és úgy gondolom, hogy szükség van ezekre a dolgokra, hogy összejöjünk időnként, és tanuljunk egymástól, és úgy gondolom, hogy egy ilyen közösségi munkára mindig szükség van.” (tanár, 2010)

„Fontosnak érzem, hogy meghallgassuk egymást és kicseréljük a tapasztalatokat.” (tanító, 2010)

„Én mindig azért örülök ezeknek a kis együttléteknek, mert ilyenkor mindig annyira heterogén lesz a csoport, hogy igazából én említettem akkor, amikor beszéltem, hogy nálunk a tanárban ugye minden szünet arról szól, hogy megbeszéljük a problémákat, de ilyenkor mindig olyan emberekkel kerülök egy csoportba, ugye alsós kollégával is, akivel nem biztos, hogy olyan napi rendszerességgel meg tudom beszélni a problémákat, mint mondjuk ilyen alkalmakkor.” (tanár, 2010)

Az új információk, az egymástól tanulás, a tapasztalatcseré, a problémák megbeszélése jelentették azokat a célokat, amiért ismét látták értelmét, hogy összegyűljenek.

Volt, aki konkrét egyéni tennivalókat is elvitt magával erről a napról:

„Én sok olyan konkrét dolgot is kaptam, amit feljegyeztem, hogy tudom, hogy dolgom van vele, és hogy így fejleszthető az, amit csinálók.” (pszichológus, 2010).

És volt, akinek ez az élmény megerősítette a pedagógusi munkájába vetett hitét:

„Nekem az a tapasztalatom, hogy amit egymás között képesek vagyunk [megtenni], arra képesek leszünk a gyerekek között is.” (tanító, 2010)

Egy tanító tehát az iskolafejlesztési napon szerzett élményeit, annak pedagógiai kultúráját azonnal kiterjesztette tanítási feladataira. A vélemények legnagyobb csoportja leginkább újra egy összetartozás-élményt adott: a hasonló nézetek és problémák és az együttműködés kinyilvánítása által:

„Szerintem azért volt jó a mai délelőtt, mert ismét kiderült, hogy mennyi mindent hasonlóan láttunk, ezen nem is lepődünk meg, ugye. A vélemények nagyon közel voltak egymáshoz, és ez mutatja, hogy mennyire jól tudunk együtt dolgozni.” (tanító, 2010)

„Meglépett, hogy mennyire hasonlóan látjuk a helyzetet” (tanár, 2010)

„Szerintem is az együttműködés az itt megmutakozott.” (tanár, 2010)

„Látszik, hogy egyféleképpen gondolkodtok, és egyféleképpen szeretnétek továbbvinni a kis közösségeket, az iskolát.” (kritikus barát, 2010)

„Látjuk, hogy mindenkinek ugyanaz a problémája, és hogy ugyanazzal küzdünk.” (tanító, 2010)

A vélemények ilyen erős egyezése erősített meg abban, hogy ezen a ponton az iskola le tud zárni egy iskolafejlesztést. A tantestületen belüli kommunikáció nagyon erős, az iskola munkatársai hasonló célokért, hasonlóan gondolkodva, együtt tudnak dolgozni. Kítűnt, hogy korábbi céljaikat megvalósították, a meg nem valósult célokat pedig hiába tűzték ki újra, folyamatosan külső akadályokba ütköztek. Úgy gondolom, hogy ezen a ponton volt érdemes lezárni az iskolafejlesztést.

Az iskolafejlesztési folyamat tehát egy előkészítő év és három fejlesztési ciklus (tanév) alatt teljesedett ki. Mindez összecseng a hazai iskolafejlesztési tapasztalatokkal, amelyek szerint a fejlesztés megvalósításához hosszú időre van szükség, az első eredmények 2-3 év után észlelhetők, de a fejlesztés fennmaradásához, rendszerbe épüléséhez legalább öt év szükséges (Szabó, 2008, 38).

Az iskolafejlesztési napokon átívelő folyamatot áttekintve az első alkalom újdonságértéke, a második megerősítő jellege, a harmadik ismerőssége és a negyedik örömteli „jutalomjátéka” egyre nagyobb biztonságot, egyre nyíltabb beszélgetéseket, és egyre nagyobb bizalmat eredményezett az iskola munkatársai között. Emellett az inklúzió szakmai szempontjainak egyre mélyebb megértését és egyre realisabb és árnyaltabb reflexióját tapasztaltam. A munkatársak kezdetben nem reflektáltak, majd először kicsit zavarban voltak, nevetgéltek és erőltetett, színpadias módon közvetítették reflexióikat, a harmadik évben alig reflektáltak, de néhány nagyon izgalmas, őszinte és előrevívó gondolatot fogalmaztak meg. A negyedik évben pedig alig tudtuk abbahagyni a reflexiókat, azok egymásba fonódtak, kiegészítették, megerősítették egymást. Mindenki szívesen és a korábbiakhoz képest sok visszajelzést adott. Azt gondolom, hogy ez igazolja, hogy megértették a reflektálás lényegét, értelmét és szívesen bevonódtak annak folyamatába.

Az inklúzió szempontjából ez különös jelentőséggel bír, hiszen az Inklúziós index útmutatója szerint az inklúzió fogalmának a reflektálás lényegi eleme, definíciójának része a véleménynyilvánítás (Booth és Ainscow, 2009, 11). A pedagógusoktól azt várja tehát az inklúzió, hogy biztosítsák a tanulási folyamatról szóló véleménynyilvánítást mind saját mind tanuló reflexiók formájában. Ehhez járul hozzá az iskolafejlesztés, amennyiben ők maguk egy adott szempontrendszer alapján az előző tanévi munkájukra reflektálnak, illetve az iskolafejlesztési napok végén szervezett közvetlen, az adott napra visszatekintő reflexió. Ez az inklúzió többi definíciós kitételének megfelelően a pedagógusok közös tanulási tapasztalataként, az ő aktív bekapcsolódásukkal, egy egymást elfogadó közegben keletkezett.

Coombs szerint (2003) új értékek beemelése az intézmény világába egyenesen lehetetlen az arra történő folyamatos reflexió nélkül. Az értékek meghatározzák a gyakorlatot, főképpen a problémamegoldás rendszerét, sőt azt is, hogyan szemléli valaki a valóságot, és mit tekint problémának. *Filby* idézve azt állítja, hogy a tanulás nem követi automatikusan a tapasztalatszerzést. Csak akkor történik meg, ha tudatosan törekszünk rá. A résztvevők a reflektív gyakorlat során ismerik fel és oldják meg az új és nehéz

helyzeteket. Különösen azokban az esetekben ajánlja a reflexiók alkalmazását, amikor a vezetők információhiánnyal küzdenek, amikor nagyon speciális kérdés merül fel, vagy amikor gyors megoldásra van szükség. Mivel az inkluzív nevelés az osztályteremben történik, így az igazgatói aspektus kiegészítése támogatja a vezetők munkáját. Az inkluzív nevelés új és gyakran nagyon speciális kérdések megválaszolását igényli, amelyek gyors megoldásra várnak. A reflexiók szükségessége tehát minden oldalról megerősítést nyert.

Mindezek mellett a reflektivitás nyújthat alapot az inklúzió értékének megerősítéséhez. Az biztosítja, hogy tényleges tanulás történjen szervezeti szinten, vagyis fejlődhessen az iskola inklúziós kultúrája. Az iskolafejlesztési napok tapasztalatai alapján úgy gondolom, hogy a tantestület reflexiós tudatossága a négy év során folyamatosan fejlődött, amelynek folyamatát az iskolafejlesztési napok tapasztalatai nagyon jól megalapozták és ösztönözték. Felsőoktatási tapasztalataim birtokában úgy gondolom, hogy az iskolafejlesztési nap felér egy továbbképzéssel egy tantestület számára. Sőt saját konzekvenciáik levonása, saját tapasztalataik tudatosításának folyamata által közvetlenebbül biztosítja a tanultaknak a gyakorlatba történő átültetését, mint bármely képzés.

6.2.2. A tanulók és a szülők véleményének feltárása

Az iskola fejlesztésére vonatkozó szülői és tanulói véleményeket a koordináló csoport közös döntésének eredményeképpen *kérdőívek* formájában tártuk fel. A kérdőív melletti legfőbb érv a tanulók és a szülők minél szélesebb köreinek elérése volt. A kérdőíveket az iskolafejlesztési napon feltárt fejlesztési javaslatoknak megfelelően állítottam össze, amelyeket a koordináló csoport tagjai véleményeztek és formáltak tovább. A kérdőíveket az Inklúziós index útmutatójában szereplő, az iskolafejlesztés számára ajánlott kérdőívekre alapozva készítettem el (*Booth és Ainscow*, 2009). Az ajánlott kérdőíveket aktualizáltam az iskola sajátosságainak és a helyi fejlesztési céloknak megfelelően.

Az *alsós kérdőívbe* például több kérdés került be az ajánlott kérdőívből, például a „Szeretem, ha több tanító néni van az órán”, „Az osztályunkban vannak rossz gyerekek”, „Néha nehéz odafigyelnem az órán” stb. Nem tartottam azonban szükségesnek megkérdezni néhány kérdést. Például a „Meg vagyok elégedve magammal, ha a munka nagy részét elvégeztem” kérdést az elsősök számára túl bonyolultnak találtam. „A tanítóm szereti, ha elmesélem, hogy otthon mit csinálok” témakör feltárását nem éreztem szükségesnek ebben az iskolában, mivel a beszélgető körökön erről rendszeresen beszélgetnek, és ezen a téren az iskola közössége nem tervezett változást. Kikerült a kérdőívből továbbá a „Ha hiányoztam az iskolából, a tanítóm meg szokta kérdezni, hogy hol voltam” felvetés is, hiszen a hiányzások nem jelentettek ekkor problémát.

A *felső tagozatos kérdőívek* esetén csekély változtatást végeztem az Index által ajánlott kérdőíveken. A kifejezetten a hazai iskolarendszerre nem alkalmazható kérdéseket kihagytam, mint például, hogy „Az alsó tagozat elvégzése után ebben az iskolában akartam tanulni”, illetve a hiányzásról szóló kérdést, csakúgy mint az alsó tagozatos kérdőív esetén. Nem kérdeztem meg a felsősöktől, hogy jónak tartják-e, hogy különböző családi háttérrel rendelkező vagy hallás-, látás-, mozgássérült, értelmi fogyatékos gyerekek járnak ebbe az

iskolába. A családi háttér különbségeinek elfogadása nem okozott ugyanis problémát az iskolában, ezen fogyatékos gyermekcsoportok közül pedig csak enyhén értelmi fogyatékos gyermekek jártak az iskolába, akiknek problémái a tanulók számára nem különböztethetők meg egyértelműen. Az elfogadásukkal kapcsolatos kérdéseket a „kivételezés”, a „rossz gyerekek”, a csúfolás és piszkálás kérdéskörökben, tehát a kirekesztés kérdésköreinek nevezett kérdéscsoportban vizsgáltam, illetve a kérdőív végén található nyílt kérdésekben figyeltem azokra a kifejezésekre, amelyek ezzel a témakörrel összefüggésbe hozhatók. A felsős kérdőíveket az osztályozásra, az iskolai szabályokra, a konfliktuskezelésre, a szakkörökre és a beszélgető körökre vonatkozó kérdésekkel egészítettem ki az iskolafejlesztési napon felmerült és a felső tagozatra vonatkoztatható megoldási javaslatokból kiindulva.

A *szülői kérdőívek* esetében is hasonlóképpen az iskolák közötti különbségeket és az iskolafejlesztési napon megjelölt prioritásokat figyelembe véve választottam ki azokat a kérdéseket, amelyeket ebben az iskolában relevánsnak találtam, illetve amelyekkel kiegészítettem az ajánlott kérdőívet. Leginkább csak kiegészítettem a mindössze 19 kérdést tartalmazó ajánlott kérdőívet, például a szülők iskolai rendezvényeken való részvételére, az osztályfőnökkel kialakított kapcsolatra, a segítő szakemberekre, a konfliktuskezelésre, a szülők közötti kapcsolattartásra és az iskolai taneszközökre vonatkozó kérdésekkel. A tanulóktól nem, de a szülőktől megkérdeztem az integrációval, az SNI tanulók helyi oktatásával és a differenciálással kapcsolatos kérdéseket is. A kérdőív a kiegészítéssel és az iskola fejlesztésére vonatkozó nyílt kérdéssel együtt is mindössze kétoldalas maradt.

Az általam ajánlott kérdéseket a „kritikus barát” és a koordináló csoport többi tagja véleményezte, formálta, és csak az általuk való elfogadást követően léptünk tovább. Az első évben *próbakérdőíveket* töltöttünk ki, amelyek alapján módosított változatot, majd a koordináló csoporttal történő konzultáció során az ő tapasztalataikat is felhasználó változatot véglegesítettünk. Ennek során fontosnak tartottuk, hogy mindenki számára könnyen érthető kérdések kerüljenek megfogalmazásra. A folyamat során mi, iskolafejlesztők is tanultunk. Az első évben például az alsó tagozatos tanulók közül néhányan sort tévesztettek, emiatt néhány válasz nehezen, vagy egyáltalán nem volt értelmezhető. A következő évtől ezért minden második sor háttérnyalatot kapott, megelőzendő a kitöltési nehézségeket.

Az egyes fejlesztési években változtak a szülői, az alsó és a felső tagozatos tanulói kérdőívek is. A *változtatások* során törekedtünk arra, hogy a globális elégedettségre utaló kérdések megmaradjanak, és az előző év fő céljait kontrollálni tudjuk a következő évi kérdőívekkel (Ainscow, 2002), de az újonnan kitűzött fejlesztési területek is megjelenjenek az új kérdőívekben az adott év fejlesztési prioritásainak megfelelően. (3. melléklet)

A koordináló csoport amellet döntött, hogy a tanulói kérdőíveket az osztályfőnökök a tanórán töltsék ki. Ők ezt az iskolafejlesztési napon vállalták, és ugyanakkor egyeztetették a kitöltés célját és a megszervezésének menetét is. A kérdőíveket előkészítettem, szétosztottam, a kitöltés belső szervezési folyamatára pedig az iskolafejlesztés belső koordinátora figyelt. A kérdőíveket a tanulókkal egy-egy tanórán töltették ki az osztályfőnökök, a szülők számára pedig minden diákkal hazaküldték a szülői kérdőíveket.

A pedagógusok visszajelzései alapján a tanulók néhány kisebb bizonytalanság után ki tudták tölteni a kérdőíveket.

„Volt, aki feltette a kezét, hogy nyújtsak egy kis segítséget ebben, hogy egészen pontosan mit is jelent az 'is-is', meg a 'nem', meg az 'igen'. De az osztály jelentős része és zöme gond nélkül vette az akadályt.” (tanár, interjú, 2008)

Egy ötödikes diák a tanulói konzultáción emlékezett arra, hogy kitöltötték a kérdőíveket, de a részletekről szóló kommentárja szerint ez „régén volt” (interjú, 2009), valójában néhány hónapja. A hetedik és nyolcadik osztályosok viszont mélységében átlátták és értették a folyamatot, de úgy látszik leginkább a kérdőívek végén található nyílt kérdések maradtak emlékezetesek számukra.

„Hát ugye ez a három jobb és rosszabb dolog, szóval, ha megtudják ugye a diákok is, hogy mit szeretnénk, meg a tanárok is, akkor szerintem segítjük az iskolát is és a diákokat is, hogy jobban érezzék magukat abban a környezetben ahol tanulnak. Szerintem egy érdekes, meg jó dolog volt.” (felső tagozatos tanuló, konzultáció, 2009)

Kérdőívkitöltési problémát tehát nem jeleztek a tanulók, miközben a kérdőív kitöltése és a hozzá kapcsolódó beszélgetések élményt jelentettek számukra.

Az Index alapján a tanulók bevonása a folyamatba nemcsak kérdőívek, hanem tanulói konzultációs csoportok kialakításával is megtörténhet (*Booth és Ainscow*, 2009). A koordináló csoport azonban a kérdőívek mellett döntött, mivel minden tanulót szerettünk volna bevonni a folyamatba. Nem mondtunk le azonban a tanulói konzultációkról sem, csak azokban – az iskolafejlesztési napon hozott közös döntés értelmében – kezdettől az osztályfőnökökre számítottunk, vagyis arra, hogy ezekről a kérdésekről ők beszéljessenek a diákjaikkal. Ennek megvalósulására a tanulók visszajelzéseiből nyerünk bizonyosságot.

„Általában megbeszéltük, hogy mi volt a kérdés, válasz. Jó volt szerintem.

Hát, általában a kérdések, meg a három legjobb-legrosszabb dolog. Elmondtuk egymásnak. Nem mindenkinek egyezik a véleménye, de szerintem mindenki jó dolgokat is írt. Biztos van olyan, akinek vannak rosszabb dolgok is az iskolában, amit meg szeretne változtatni, de alapvetőleg szerintem jó dolgokat írtak. (felső tagozatos tanuló, konzultáció, 2009)

Tehát az osztályfőnökök a gyerekek tanúsága szerint teljesítették vállalásaikat, a kérdőívek kitöltése után beszélgetést kezdeményeztek az iskola fejlesztéséről. A legutolsó (2009/10) fejlesztési évben a kutatási célú, általam kezdeményezett tanulói konzultációkon tehát igazolták a diákok azt, hogy a konzultációk az osztályfőnökökkel is megvalósíthatóak, ugyanakkor velem, mint kutatóval is szívesen beszélgettek ezekről a témakörökről. Véleményem szerint a konzultáció a fejlesztés során több tanulót elér, közvetlenebb, a pedagógusok számára informatívabb és mélyebb lehet, ha az osztályfőnökök szervezik azt meg. Ugyanakkor a kutatáshoz is elengedhetetlennek tartom a tanulói értelmezések és vélemények ezen, a kérdőívnél rugalmasabb módon történő feltárását. Iskolafejlesztőként számomra esetenként meglepő volt, hogy a diákok mennyire pontosan értik és támogatják az inkluzív iskolafejlesztést.

Az eredeti angol kérdőívekben az alsósok számára tették fel mindkét kérdést⁵⁷, míg a felsősök esetén csupán a „melyik az a három dolog amit megváltoztatnál ebben az iskolában?” kérdéskör szerepelt (*Booth és Ainscow*, 2002, 95). Ezt a koordináló csoport egyik tagjának javaslatára tettük hasonlóvá az alsósok kérdéséhez azért, mert szerettük volna, ha a válaszok összehasonlíthatóvá válnak az alsósok válaszaival, és ha a felsős tanárok is kapnának pozitív visszajelzéseket. A döntés előnyei utólag beigazolódtak.

⁵⁷ a három legjobb és legrosszabb dologra vonatkozó kérdéseket

A tanulói kérdőívek feldolgozása során értelmezési problémák is előkerültek. Már az első kérdőívek kitöltésekor szembesültem ezekkel, ugyanis a gyerekek gyakran rövid válaszokat adtak kérdésekre. Például a „boxolhatok Norbi bával”, „szilveszter”, „6” stb. A koordináló csoport tagjaitól így értelmezési segítséget kellett kérnem, hiszen ezek megértéséhez az iskola belső világának alapos ismeretére volt szükség. Így fejtettük meg, hogy a tornateremben folyó zsákolást kedvelheti egy fiú, aki szakkör keretében műveli ezt a testnevelő irányítása alatt, vagy, hogy egy másik fiú osztályában van egy Szilveszter nevű osztálytárs, és valaki ötödikesként a 6. osztályt tartja az egyik legrosszabb dolognak az iskolában. Mindezeket a tanulságokat a válaszok tartalomelemzésében, majd pedig az iskolafejlesztési terv elkészítésének folyamatában hasznosíthattuk.

A szülők nézeteinek feltárása során is hasonló tapasztalatokhoz jutottunk a kérdőívek kitöltése és feldolgozása vonatkozásában.

„Van, aki visszaküldte a gyerekekkel nekem, de volt egy láda, ahová bedobták, tehát igazából én nem is nagyon mértem föl, hogy hány gyerek hozta vissza.” (tanító, interjú, 2008)

„És a szülőknél is előfordult, hogy nem feltétlenül értették a kérdéseket, mert nagyon egyszerű szülők is vannak az osztályomban, de komoly problémát azért ez nem okozott.” (tanár, interjú, 2008)

A szülők sem számoltak be azonban kitöltési nehézségekről. A kérdőívek kitöltésének igényére viszont a konzultáción egyértelműen pozitívan reagáltak.

„Ez egy olyan felszabadító érzés volt, az óriási dolog szerintem, hogyha valaki saját magára kíváncsi a mások szemszögéből. És a válaszokat felvállalja, és én ezt olyan szárnnyalva töltöttem ki, [...] És énnekem ez nagyon nagy megnyugvás, hogy ezt felvállalták, és hogy tisztázódjanak bizonyos dolgok.”

„Nem túl hosszú, erre szerintem az ember kell hogy vegye a fáradságot, hogy átgondolja és akkor ez természetes. Szerintem ez is az iskola javára válik, a gyerekek javára válik, hogyha ez a folyamat ez monitorozva van, bizonyos technikákkal mérések történnek, hogy jó-e ez így, min kell változtatni, több szem többet lát, hátha valakinek van valami jó ötlete, még jobban lehet csinálni, tehát nekem végül is ez abszolút pozitív.” (szülők, konzultáció, 2010)

Előnyösnek találták a kétoldalas terjedelmet, és egészében nagyra értékelték annak lehetőségét, hogy az iskola bevonta őket az iskolafejlesztési folyamatba. Felmerültek azonban a kérdőívek válaszaival kapcsolatos érvényességi problémák.

„És valahogy azt gondolom, hogy az enyém ad valami fals hozadékot az egészhez, mert nem biztos, hogy én 100%-osan azt gondolom, mint amit majd oda leírtam.

Ez félévente változhat is.

Akárhány válaszból választhatok, lehet, hogy nekem valami árnyaltabb dolog jutna róla eszembe. [...]

Aki olvassa esetleg nem tud valamit ahhoz, hogy azt úgy értse, ahogy én azt leírtam.” (szülők, konzultáció, 2010)

Az érvényességi problémák leginkább a gyorsan változó helyzetre való reakció esetlegességére, a zárt kérdések leegyszerűsítő szempontjaira és a kérdőívet értékelők értelmezési korlátaira hívják fel a figyelmet. A zárt kérdések leegyszerűsítő megközelítésmódját a nyílt kérdésekkel próbáltuk árnyalni, amelyekre néhány szülő külön lapon egészen részletes válaszokat adott. A kérdőívet értékelők értelmezési problémáival kezdetől számoltunk és megpróbáltuk ellensúlyozni azzal, hogy a koordináló csoportban együtt áttekintettük és értelmeztük a nyílt kérdések válaszait.

A gyorsan változó helyzetre vonatkozó érvényességi problémát a kutatás és fejlesztés diagnosztikájában viszont el kell fogadnunk, hiszen nem kiküszöbölhető torzító hatásának érdemes tudatában lenni. A konzultáció során a szülők további szempontokkal is gazdagították az érvényességi probléma megértését. Beszélgetés bontakozott ugyanis ki azokról a kérdésekről, hogy ők maguk mit írnak le, vagy nem írnak le egy iskolai kérdőívre. Érveket sorakoztattak fel amellet, hogy miért illetve miért nem érdemes szerintük az iskola fejlesztési irányaira vonatkozó javaslatokat megfogalmazni egy kérdőíven.

„Magam részéről sokkal jobban szeretem élőszóban elmondani, ha van valami problémám és arra rögtön egy reakció. [...]

Úgy érzem én is, hogy a kérdőív aljára odaírom, hogy jó lenne, ha többet mennének moziba, szóval ez egy olyan ilyen nem annyira célirányos és személyre szóló. [...]

Nekem az a tapasztalatom, hogy rég’ megbeszéltük már azt az adott problémát, ami felmerült, ha probléma volt, vagy kérdés volt, mert nem várunk azzal, hogy majd egyszer lesz egy kérdőív és leírjuk. [...]

Valószínűleg nem hétköznapi, interaktív jellegű dolgokat, hanem például most az jutott eszembe, hogy ráírhatnám, hogy akár a kommunikációban sokkal erőteljesebben lehetne használni az internetet az elektronikus információk dolgokat. Tehát ez nem egy napi dolog, amit meg kell oldani, hanem ez egy hosszú távú történet, ami mindenkin segíthet adott esetben. Úgyhogy ... én most ébredtem rá, hogy akár ilyen jellegű kérdéseket vagy dolgokat kellene ráírni erre a kérdőívre.” (szülők, konzultáció, 2010)

A kérdőívek tehát a szülők konzultáción született felismerése szerint nem a napi problémák megbeszélésére ideálisak, hanem hosszú távú, közérdekű javaslatok megfogalmazására.

Iskolafejlesztőként azt tanultam ebből, hogy az érvényességi probléma kezeléséhez a szülőkben érdemes előre tudatosítani, hogy a kérdőívek rendszerek lesznek, és évente számíthatnak rá, hiszen ez feltételezhetően segítené őket annak eldöntésében, hogy milyen volumenű javaslatokat tegyenek az iskola fejlesztésére vonatkozóan.

A szülők esetében az is változáson ment át, ahogyan kifejtették fejlesztési javaslataikat. Az első évi javaslatokat jól illusztrálta az a szülői konzultáció előkerülő felvetés, amely szerint egy ilyen kérdés a szülők feszültségeinek csökkentésére lehet alkalmas.

„A névtelenség, azért segít, hogy az indulatok kijöjjenek. [...] Fölbátorodik, mer’ azért’ lehet hogy valakinek sérelme volt, és akkor ott kidühöngi magát, és azzal lecsillapodik.” (szülők, konzultáció, 2010)

A szülők nyitott kérdésre adott válaszai a későbbi feltételezéseikhez hűen az első években valóban kissé „élesek” voltak. Ezért az első évben a tantestület ennek csak egy kivonatát kapta meg, amelyet javaslatként újrafogalmaztam. A második évtől egyszerűst csökkent a nyílt kérdésekre adott szülői válaszok mennyisége, másrészt stílusában egy árnyalattal konstruktívabbá vált, így annak teljes szövegét közvetítettem a koordináló csoport számára. A negyedik évben pedig már nemcsak a koordináló csoport vagy a tantestület, de osztályokra lebontva az osztályfőnökök számára is elérhetővé tettem azokat, közvetlenebbé téve a kommunikációt. A teljes folyamatot áttekintve fogalmazódott meg bennem az a tanulság, hogy

„Fejlődtek a szülők abban is, hogyan fogalmazzák meg a kritikájukat. Első évben egy kicsit „erősebbek” voltak, most sokkal inkább „fejlesztő jelleggel” tudják megfogalmazni, mit szeretnének.” (én, koordináló csoport megbeszélése, 2009)

A kérdőívek nyílt kérdéseinek értelmezési problémáin túl a szülők arra is reflektáltak, hogyan élték meg azt, hogy a kérdőívek eredményeit a szülői konzultáción együtt is értelmeztük.

„Én szívesen veszek részt ilyen beszélgetéseken, mert úgy gondolom, hogy ezek függetlenül attól, hogy jól is érzem magam, építik az egész iskolát. Mindenkinek a szempontjából szerintem ezek jók és hatásosak, akármelyik oldalt nézzük. [...]

Bennem pozitív eredményt hozott ez a mostani beszélgetés, az értékelés. Amikor én kitöltöttem a kérdőíveket én azt gondoltam, vajon erre más szülők hogy fognak válaszolni. Többé-kevésbé úgy éreztem, hogy ezek a válaszok körülbelül azt mutatták, amit gondoltam.

Én már elég sok helyen töltöttem ki kérdőívet, de nem volt utána lehetőség ezt megbeszélni és átbeszélni. [...] És nagyon örülök, hogy ennek van folytatása, a továbbiakban erről lehet beszélni. Mindamellet, hogy nagyon élveztem a párbeszédet, az együtt gondolkodást.” (szülők, konzultáció, 2010)

A szülők tehát hitelesnek tartották a kérdőívek zárt kérdéseire adott válaszaikból összesített eredmények, diagramok által sugallt fejlődési tendenciákat. A beszélgetés pedig csakúgy, mint a pedagógusok számára az iskolafejlesztési nap, megerősítő együttgondolkodásnak minősült. A szülők külön megerősítették annak szükségességét, hogy a kérdőívek eredményeiről személyes konzultációs beszélgetések formájában is visszajelzést kapjanak.

A szülők és tanulók nézeteinek feltárása tehát elsősorban kérdőívek segítségével történt, hogy biztosítsa a lehető legszélesebb körű részvétel lehetőségét. A konzultációk emellett jól kiegészítették a helyzetfeltárási folyamatok egyes elemeinek értelmezését és visszajelzéseket adtak az adatgyűjtési folyamatról, azok szülői és tanulói olvasatairól.

6.2. Harmadik fázis: Az inkluzív iskolafejlesztési terv elkészítése

Az iskolafejlesztési terv a tantestület célkitűzéseinek megfelelően, a szülői és tanulói kérdőívek tanulságait figyelembe véve a koordináló csoport tagjainak megbeszélésein formálódott. A megbeszéléseket igyekeztünk kiterjeszteni az iskolaközösség minden tagjára, azzal, hogy tájékoztattuk őket a kérdőívek eredményeiről, ösztönözve azt a diskurzust, amely az iskolafejlesztési folyamatba való bevonódást erősítheti.

Az iskolafejlesztési célkitűzéseket azok az indikátorok alkották, amelyeket az iskolafejlesztési napon az iskola munkatársai kiválasztottak. Az egyes célok prioritássá alakultak át az adott év vonatkozásában.

A tervezési folyamat során készült egy átfogó összesítés, amely az iskolafejlesztési napon együttműködő csoportok javaslatait foglalta össze, egyszerűen összesítve az ott kitöltött „A fejlesztési prioritások összefoglalása” c. nyomtatványokat (*Booth és Ainscow*, 2009, 38.). Az Inklúziós index útmutatója alapján ez önmagában iskolafejlesztési tervnek lenne tekinthető. Azt gondoltam ekkor, hogy a fejlesztési célú változási folyamat esetében ez elég lehet, de egy akciókutatásban ennél kidolgozottabb célrendszerre van szükség, mivel az akciókutatás kutatás jellege mélyíti az adatgyűjtési, -elemzési és főként a reflexiós folyamatokat. Szükségesnek láttam tehát emellett egy részletesebb, az indikátorok szerinti összesítést is, az iskolafejlesztési napon felmerülő erősségek-eredmények és fejlesztendő területek, valamint a mellettük felmerülő érvek rendezését. Azonban még ezt sem tekintettük végleges iskolafejlesztési tervnek, hiszen ebből hiányzott a tanulók és a szülők véleménye, kezdeményezései.

Az indikátorok szerinti összesítés azonban jó alapot adott a kérdőívek kialakítására, illetve később azok évente történő átalakítására, továbbá az újonnan felmerülő kérdések beépítésére. Ezáltal tehát a tantestület által kezdeményezett fejlesztési javaslatokra vonatkozó kérdéseket tettünk fel a tanulók és a szülők számára, hogy megismerjük a véleményüket a javaslatokkal és azok megoldásával kapcsolatban. Mindezek a következő évben egyes pontokon mérhető visszajelzéseket is nyújtottak a változás mértékéről, és a tervek megvalósulásának eredményességéről.

Az iskolafejlesztési folyamat első felében azt tapasztaltam, hogy a koordináló csoport és a tantestület egyaránt – külsős szakértőként – tölem vár bizonyos értékelő aktusokat. Ennek okát a minőségbiztosítási folyamatban szerzett tapasztalataikra tudtam visszavezetni, ahol a minőségfejlesztési tanácsadó szerepében ez benne volt. Eleinte egy kis csalódást is keltett az iskola néhány munkatársában, hogy én ezt nem tettem meg. A családias azonban csak addig tartott, amíg a kérdőívekben a szülők és a tanulók értékelési momentumaival szembesült a koordináló csoport és a tantestület.

Miután elkészült a kérdőívek nyílt kérdésekre adott válaszok értelmezése után a zárt kérdésekre adott válaszok összesítése is, arról tájékoztatást nyújtottam a tantestületen belül. Az első évben a koordináló csoport úgy döntött, hogy ezt a teljes tantestületnek érdemes megismernie. Szerepértelmezésemnek megfelelően a szülők és tanulók felvetéseit, javaslatait, értékeléseit komolyan vettem, és ugyanerre bízattam a koordináló csoport tagjait is azzal, hogy ezeket összefoglaltam a számukra, és a teljes tantestületnek

bemutattam. Ebbéli feladataimat nem a kritikus, inkább egyfajta közvetítői szerep felől közelítettem meg.

A tükröt a tantestület akkor meglepőnek és a felmerülő igényeket túlzónak találta. Egy tanító úgy fogalmazta meg ezzel kapcsolatos érzéseit, hogy „úgy érzem, hogy eddig a kezemet nyújtottam a szülőknek, és most már az egész karom kellene nekik” (2007). A szülők a korábbi tájékoztató akciók ellenére több ponton tájékoztatlannak bizonyultak és a tantestületet meglepő felvetéseket írtak.

„Olyan dolgok kerülnek napvilágra, amit nem is gondolnék, hogy a szülőkből megfogalmazódik akár hiányként, akár pozitívumként” (tanár, interjú, 2008)

A kezdeti meglepetések ereje később a tanulságok levonására irányult, amely mellett meghallották az elismerő hangokat is. A tájékozottság később lehetőséget nyújtott az iskola és a szülők közötti félreértések tisztázására, a tájékoztatások tartalmának kiegészítésére.

Ezekről a visszajelzésekről az iskola vezetése, mint „kritikákról” beszélt. Kezdetben úgy éreztem, hogy a tantestület ezeket az én kritikáimnak érezte, hiszen én közvetítettem számukra. A közvetítői feladatköröm tehát különösen érzékeny területnek minősült, hiszen a szülői javaslatok jogosságát külsősként én nem tudtam megítélni. A tantestületnek időre volt szüksége a helyzet megértéséhez. Itt vált nyilvánvalóvá, hogy az iskolafejlesztés során nem nekem, hanem saját emberi és szakmai igényeik mellett a szülők és tanulók szükségleteinek és igényeinek kell megfelelniük. Ennek megértése volt az a pont, amikor azt éreztem, hogy az iskola elindult az aktív részvételre építő tanulószervezeté válás útján.

A tantestület tájékoztatóján azonban egyes kérdések kiértékelésének bemutatására volt csak idő, a tantestület reflektálásra már nem. Ezt a hiányérzetemet megosztva a koordináló csoporttal, a továbbiakban az eredmények bemutatását a koordináló csoport körében tekintettük át. Esetükben ezeket nem volt szükséges értelmezni, hiszen a minőségbiztosításban, iskolavezetésben jártas szakemberként nekik ez már nem okozott nehézséget, tehát koncentrárlhattunk a reflexiós folyamatokra.

Ezen a ponton készítettük el a tanulók és szülők véleményeinek összefoglalását plakátok formájában, amelyet az iskolán belül kifüggesztve mindenki olvashatott (4. melléklet). Ez egyrészt a pedagógusok tájékoztatását szolgálta a kérdőívek eredményeiről, másrészt a kérdőíveket kitöltőknek nyújtott összesített visszajelzést. Szándéka szerint olyan beszélgetésekre invitált, amelyekben tovább formálódhattak a vélemények, további egyeztetési folyamatok indulhattak el, érdekeltté téve a bekapcsolódókat a fejlesztés eredményességében. A tantestület tájékoztatását a későbbiekben az iskola vezetése vállalta. A tanulók tájékoztatása az eredményekről a plakátok mellett az osztályfőnökök feladatává vált.

A szülővel történő diskurzus közvetlen ösztönzésére az őszi rendszeresen megtartott és a szülői közösséget is megmozgató alkalmon, a „szüreti mulatságon”⁵⁸ nemcsak kitettük a plakátokat, de magam vagy külsős fejlesztőtársam személyesen is részt vettünk rajta, egy részében a plakátok mellett beszélgetési lehetőséget nyújtva vagy egy saját helyiségben készen állva az iskolafejlesztés mélyebb bemutatására a szülőknek és a tanulóknak. Ez az iskola egy része számára közelebb tudta hozni az iskolafejlesztést, de hosszas és mély

⁵⁸ A szüreti mulatság egy nagyon népszerű egésznapos rendezvény, osztályok közötti fűzőversennyel, játékokkal, bemutatókkal, amelyen az iskola tanárai, tanulói és szülei együtt vesznek részt.

beszélgetésekre nem adott módot. Ahogy az később a szülői konzultáción kiderült, a szülők szerint ennek az volt az oka, hogy akkor többen mással, a főzéssel stb. voltak elfoglalva. Ezt korábban én is felismertem, ezért szerveztük másként 2010-ben a szülők tájékoztatását, néhány szülői képviselő meghívásával egy szervezett konzultációs alkalomra. Ez a tájékoztatási forma alaposabb, közvetlenebb tudott lenni, mint csupán a lehetőség biztosítása. Ebben az esetben tehát a célzott, megszervezett külön alkalom jelentette a valódi megoldást.

Az iskolafejlesztési nap felvetései nyomán, a kérdőívek értelmezése, a tanulói és szülői felvetések áttekintése után készíthettem el a kiemelt információkat tartalmazó részletes táblázatot, amelynek utolsó, összegző oszlopát tekintettük a fejlesztési terv javaslatának. A többlépcsős folyamat szükségességét megerősítették a tapasztalataink.

„Minden folyamathoz az kell, hogy elteljen egy kis idő és tudjuk felülről nézni, mert mi benne vagyunk a szituációban és lehet, hogy ugyanazt a folyamatot mi másképp értékeljük. [...] Nagyon jó, hogy visszakapjuk töletek az értékelést, mert ti talán olyan dolgokat is észrevesztetek, azokból az adatokból, ami nekünk annyira talán nem szúrna szemet, vagy másképp értékelték. Lehet, hogy csak árnyalatnyi különbségek vannak, de nagyon fontosak lehetnek a munkánk során. Ilyen szempontból egy külső mérés nagyon fontos.” (tanár, 2008)

A fejlesztési tervet az iskolavezetés véglegesítette, figyelembe véve az iskola aktuális helyzetét. A végleges fejlesztési tervet az iskola tanév eleji munkaterve tartalmazta, tájékoztatva ezúttal az iskolafejlesztés éves prioritásairól az iskola fenntartóját. A végleges iskolafejlesztési tervet a tantestület felé az iskola vezetése közvetítette.

A koordináló csoportban annak lehetőségét is kerestük, hogy az iskola *külső partnereit* is bevonjuk az iskolafejlesztési folyamatba, mivel felismertük, hogy a sikerhez szükséges a tágabb környezethez való kapcsolódás (Fullan, 2008a). A külső partnerintézmények közül azok bevonására törekedtünk, amelyek az inklúziós fejlesztési prioritások megvalósításához hozzá tudtak járulni, az egyes konkrét tervek függvényében. Az első fejlesztési évben ez az inklúziót támogató szakszolgálatok bevonását jelentette.

Bevonásukat úgy kezdtük, hogy meghívtuk őket az iskolafejlesztési napra. A meghívásnak egyik szakszolgálat sem tett eleget az első évben, sem a vezetők, sem az iskolában dolgozó munkatársaik által. Ezért a koordináló csoportban átgondoltuk, hogyan tudjuk őket is bevonni a fejlesztési folyamatba. Úgy gondoltuk, hogy az inklúzió fejlesztéséhez elengedhetetlenek a segítő szakemberek, bár ők nem az iskola alkalmazottjai voltak és más intézmény(ek)ben is dolgoztak. A meghívott szakszolgálati vezetők tartózkodásának oka az lehetett, hogy ismeretlen volt számukra az iskolafejlesztési nap, vagy nem teheték meg, hogy egy egész napot eltöltsenek körzetük egyetlen intézményének tantestületével. Nem küldték azonban el erre a napra az iskolában dolgozó kollégáikat sem, akik az iskolán belülről is meghívást kaptak, mégsem jöttek el.

Kezdeti passzivitásuk okát abban láttuk, hogy ők elsősorban a saját szakszolgálati intézményük vezetőjének irányítása alatt állnak, akik jelen esetben nem kérték tőlük az őszi szünetük első napjának ilyen célra való felhasználását, illetve egy felszabaduló munkanapon más feladatokkal látták el őket. Emellett érzékelhető volt a segítő szakemberek túlterheltsége, amelybe egy új, többletidőt igénylő program nem fért már bele akkor sem, ha esetenként személyes tájékoztatást kaptak a program céljáról és belátták, hogy egy ilyen folyamat az ő munkájukat segítené. A szervezési konzekvenciákat már a

következő tanévben levontuk, a továbbiakban egy tanítás nélküli munkanapra szerveztük az iskolafejlesztési napot.

Mivel az első évben kifejezetten az iskola és a szakszolgálatok kapcsolatára irányuló fejlesztési célok is megjelentek, több módon is megpróbálkoztunk a bevonásukkal. Így az egyes szakszolgálatokat intézményvezetői szinten újra megkerestük azzal a céllal, hogy az intézményvezetőt tájékoztassuk az adott tanév fejlesztési prioritásairól, illetve bevonjuk őt magát és általa a munkatársait is a megvalósítási folyamatba. Az intézmények közötti kapcsolatok fejlesztését az első év célkitűzéseinek megfelelően az intézményvezetőkkel történő konzultációk elindításával kezdtük el.

A konzultációkat én vezettem, amely során bemutattam az Indexet és a tantestület következő tanévre vonatkozó céljait. Azt kértem az intézményvezetőktől, hogy gondolják át, szakszolgálatuk melyik cél megvalósításában tudja segíteni az iskolát. A következő évben már a korábbi céloknak megfelelő változásokat visszajelző eredményeket is bemutattam a konzultáción és újra előálltam ugyanazzal a kéréssel.

Az egyes intézményvezetők eltérően értelmezték a meghívást és az intézményfejlesztésben való részvételt is. A helyi EGYMI és logopédiai intézet vezetője mindkét évben eljött a megbeszélésre, a helyi nevelési tanácsadó vezetője egyik alkalommal sem volt jelen, bár a második évben megkérte az iskolában dolgozó munkatársát, hogy képviselje az intézményt. Egy-egy alkalommal hívta meg az iskola ezekre az intézményközi konzultációkra az egyik budapesti szakértői bizottság munkatársát, illetve a helyi pedagógiai intézet egy munkatársát, akik azonban az iskola céljainak megvalósításához nem tudtak lényegi elemekkel hozzájárulni, de érdeklődéssel hallgatták a terveket és az eredményeket, javaslataikkal, véleményükkel gazdagították a megvalósítás folyamatát.

A működő HEFOP fejlesztés miatt az EGYMI-vel volt a legszorosabb kapcsolata az iskolának, amely meglátsozott az iskolafejlesztési folyamatban is. Az EGYMI vezetője ugyanis a konzultációs megbeszélésekre és később az iskolafejlesztési napokra is eljött, vagy elküldte az iskolában dolgozó kollégáit. Az iskolában dolgozó gyógypedagógusok viszont kevésbé voltak aktívak az iskolafejlesztési napon, más elfoglaltságukra (magánórák) hivatkozva korábban elmentek minden alkalommal.

A logopédiai intézet vezetője nagyon pozitív visszajelzéseket adott erről a szakszolgálatok képviselőivel szervezett konzultációról, és megerősített abban, hogy ilyen jellegű alkalmakra szükség van az iskolában.

„Nagyon érdekes volt, ott derült ki, hogy mire mentem, hogy már megint mit alakít a [z iskola] és már megint milyen szakmai program indul el. Nagyon örülök akkor, amikor több vezető vagy érintett szakember összeül, mindig örülök, akár a [...] (ez az iskola) csinálja vagy bárki más, mert mindig egy célért egyfajta gondolkodást el lehet indítani. Ez történt meg itt. Vezetők és érintett szakemberek a [...] -ből összejöttünk és mintegy brainstormingnak éltem meg a dolgot, ötleteket dobtunk be, elkezdtünk azon gondolkodni, ha most ez és ez a célja a [...] -nak, amit ott megfogalmaztak és elmondtak ott nekünk, akkor mi mivel tudnánk kapcsolódni hozzájuk.” (igazgató, logopédiai intézet, 2008)

A konzultáció során a résztvevők több vállalást is tettek a fejlesztés támogatása érdekében.

„... mindenki átgondolta ott helyben is, meg aztán itthon magunkban és én konzultáltam a kollégáimmal is ez ügyben és aztán visszareagáltam nekik, és ezt tette mindenki. Egy gyönyörű szép anyag állt így össze,

hogyha van egy célunk, egy feladatunk, melyik szakszolgálat, melyik szervezet, mivel tudja az ő munkájukat megsegíteni. Így teremtdőtt az én fejemben is, hogy milyen konkrét felajánlások lehetnek azok, amiket magam részéről is, meg a kollégáim részéről is be tudunk ajánlani nekik arra a dologra, ami őket épp foglalkoztatja, vagy ami épp az ő céljuk az adott pillanatban. Arra beajánlani azt, ami számukra a leghasznosabb lehet tőlünk.” (igazgató, logopédiai intézet, 2008)

A megbeszélés során több felajánlás is született az iskola céljainak megfelelően.

„A felajánlásaim szorosan összefüggnek a logopédiai munkával, például fejlesztő kiadványok ajánlása. Korszakotként összeállítottunk egy ilyen jegyzéket, tanítóknak, tanároknak szülőknek igény szerint, nyílt órát tartunk, ahová mindenki bejöhet [...] mi ezt dobtuk be a közönsébe” (igazgató, logopédiai intézet 2008).

A *logopédiai intézetet* az igazgatónál kopogtatva hatékonyan meg lehetett tehát közelíteni. Logopédusát viszont egyáltalán nem lehetett bevonni az iskolafejlesztésbe, amelynek oka az ő túlterheltsége volt, hiszen másik két intézményt is el kellett látnia, így valószínűleg nem tudta megváltoztatni a heti időbeosztását.

Mivel a *nevelési tanácsadó* vezetősége passzív volt ebben a folyamatban, az iskolában dolgozó egyik pszichológust az első évben külön megkereste a koordináló csoport konkrét kérésekkel, felvázolva, hogyan tud ő pszichológusként hozzájárulni az iskola céljainak megvalósításához. A pszichológus kolléga készséggel eleget tett a felkérésnek. Később ő és kolléganője is folyamatosan és aktívan részt vettek az iskolafejlesztési napon. Mivel egyikőjük maga is foglalkozott szervezetfejlesztéssel, ő különösen jól értette és támogatta az iskolafejlesztési folyamatot.

Tapasztalataink szerint tehát az iskola környezetének az iskolafejlesztésbe történő bevonása nagy körültekintést és kreatív megoldásmódokat igényel. Előfordult, hogy az igazgatót, de az is, hogy a munkatársait sikerült bevonni a folyamatba, esetleg mindkettőt. Az egyeztető folyamatok során meglepődtem azok összetettségén és formalizált jellegén. Kerestem annak a módját, hogyan tudom támogatni az iskola vezetését anélkül, hogy beleavatkoznék a hatáskörébe, így törekedtem arra, hogy tevékenységem olyan momentumokra irányuljon, amelyeket az iskola vezetése egyértelműen támogatott. Azt gondolom, hogy az inkluzív iskola fejlesztéséhez az ilyen intézményközi egyeztetési folyamatok szorosan hozzátartoznak, ezekre a szakszolgálatok vezetőinek érdemes időt és erőforrást áldozniuk, sőt munkájuk és munkatársaik munkájának szervezett és kiegyensúlyozott végzéséhez ezek szükségesek lennének.

Az egyeztetési folyamatok célja tehát az iskolafejlesztési tervről szóló tájékoztatás és a tervekhez történő önkéntes hozzájárulások stimulálása volt. A külső szakszolgálatoknak az iskolafejlesztésbe történő bevonása az iskola és a szakszolgálatok számára is kölcsönös tanulási lehetőséget hozott (Fullan, 2008b). Az iskola megtapasztalhatta, hogyan tudja saját céljai érdekében megmozgatni a szakszolgálatokat, a szakszolgálatokat pedig mindez új szolgáltatási lehetőségek kidolgozására, felajánlására ösztönözte. Így a tanuló szervezet nemcsak az iskolán belül, de intézményközi kapcsolataiban is megjelent.

Akciókutatóként folyamatosan foglalkoztatott a kérdés, hogy *milyen egy jó iskolafejlesztési terv* egy inklúziós célú fejlesztés számára. Az első terv megírásába nagyon intenzíven bevonódtam. A teljes iskolafejlesztési napot – több egymással párhuzamosan zajló kiscsoportos munkát is beleértve – rögzítettem, elemeztem és összefoglaltam az általam az inklúzió fejlesztése szempontjából fontosnak tartott javaslatokat. A későbbiekben a megvalósulás folyamatainak visszajelzése után azt tapasztalhattam, hogy

az iskolában nem ezek valósultak meg leginkább, hanem a ténylegesen a pedagógusok által az „Összegzésben” javasolt, általuk fontosnak tartott célkitűzések. A következő években ezért el tudtam engedni „dokumentációs kényszeremet” és elfogadtam az egyes csoportok beszámolóiban összefoglalásra kerülő célkitűzéseinek relevanciáját.

Az első évek iskolafejlesztési terveit magam összesítve valamelyest átfogalmaztam, hiszen úgy könnyebben értelmezhetőnek, operacionalizáltabbnak és logikusabbnak találtam azokat. Fel kellett azonban ismernem, hogy az iskolafejlesztési terv elsősorban a tantestületnek, illetve az iskola közösségének szól, vagyis az általuk az iskolafejlesztési napon felvetett, vagy a kérdőívekben a tanulók vagy szülők által megfogalmazott mondatok szóhasználatának is jelentősége lehet a későbbiekben. Így a következő években egyre inkább igyekeztem megtartani az ő megfogalmazásmódjukat. Ezzel azt szerettem volna biztosítani, hogy ráismerjenek saját gondolataikra, ezáltal jobban magukénak érezhessék a prioritásokat.

Az első iskolafejlesztési napon kértem, hogy a célok megvalósításának lehetséges részleteit is rögzítsék az egyes csoportok. A nap végén néhány konkrét célkitűzést beszéltek meg, majd felvázoltam egy táblázatba a pontos feladatokat, rögzítettük a megvalósításra önként vállalkozó személy vagy személyek körét és a kivitelezés határidejét. A projekt- és feladatszervezés általános logikája szerint úgy gondoltam, hogy ez segíteni fogja a megvalósítást. A következő tanév elején viszont meglepetéssel tapasztaltam, hogy a feladatot vállalók közül néhányan már nem dolgoznak az iskolában, a feladatok a tanulói és szülői vélemények hatására átalakultak, ugyanakkor volt, ami széles körű támogatottságot kapott, és még a tervezési évben meg is valósult. Azt tanultam ebből, hogy a konkrét cselekvési tervek korai kidolgozása valójában inkább hátráltatja a célok megvalósulását, amennyiben a mások által akkor vállalt feladatokra később alig akadt új jelentkező, vagy ha abban a konkrét formában nem lehetett megvalósítani, akkor „elakadt” a fejlesztési folyamat. Érvényesnek tartom az iskolafejlesztési tervek esetében is *Fullan* azon meglátását, hogy

„Minél szigorúbbak az előírások, annál inkább beszűkül az oktatásban elérendő célok és az elérésükhöz felhasználható eszközök köre, amelynek következtében egyre kisebb lesz az előírások hatása” (2008a, 46).

Megtapasztalva, hogy milyen gyorsan megvalósult, ami igazán lelkesítette a pedagógusokat, azt a következtetést vonhattam le, hogy rájuk bízhatom a végrehajtás részleteinek kidolgozását.

„Voltak olyan tervek, [...] amiket sikerült addigra megvalósítani, mert olyan folyamatok indultak el [...], amik efelé löktek minket. És már nem kellett vele foglalkoznunk, mert megvalósult. Voltak olyan területek, amik igazából már nem is annyira fontos, mint gondoltuk, más segítette a mi munkánkat” (tanár, 2008).

A tantestület tehát lendületet kapott a változtatásokra, és a célkitűzéseket szem előtt tartva, vagy átértékelve, kereste a megvalósítás lehetőségeit az iskolai mindennapokban. Emiatt az iskolafejlesztési tervnek a végrehajtás részleteire kiterjedő kidolgozását a későbbi években nem tartottam szükségesnek. Az iskolafejlesztési napok végén inkább a célkitűzés mellett javaslatokat kértem a megvalósításra és a csoportos beszámolók nemcsak a prioritásjavaslatokról, de azok megoldásmódjairól is szóltak. Ezzel úgy gondolom, hogy optimálisan biztosítottuk a célkitűzéssel való hosszú távú azonosulás lehetőségét, és elindult a megoldásmódok kidolgozásának folyamata is.

Mindez azonban azzal járt, hogy egy strukturált, részletesen fejlesztési lépésekre, határidőkre, felelősökre lebontott terv helyett a második fejlesztési évtől megelégedtünk egy olyan listával, amely a felmerült és a tantestületben elfogadott, különböző nagyságrendű célokat, prioritásokat és azok megvalósítási módjait foglalta össze. A terv egy-egy tanévre volt érvényes, és a megvalósításba való bevonódásra meghagyta minden egyes személy szabadságát. A tapasztalataim azt mutatták, hogy a pedagógusok értékelték ezt a szabadságot, és komolyan vették saját fejlesztési elképzeléseiket, ami a későbbiekben az egyes célkitűzések eredményeiben jól láthatóvá is vált.

Mindezek a tapasztalatok közel állnak a *Fullan* által a komplex és dinamikus változásokról levont néhány tanúslághoz (2008a). Egyik következtetése szerint „ami fontos azt nem lehet erőltetni”, ezért a komplex változások nem az előírások mentén alakulnak ki, inkább „a szaktudás, a kreatív gondolkodás és az elkötelezett cselekvés igazán fontos” (2008a, 44).

Arra jutottam, hogy egy inklúziós célú fejlesztésben az a jó iskolafejlesztési terv, amely nyelvileg és gondolatilag is közel áll azokhoz, akik által, és akikért készül, és amely nem keretek közé szorítja, hanem megerősíti az egyes pedagógusok saját, és diskurzusaik által a tantestület egyre szélesebb köreiben elterjedő szándékait és azok megvalósítási elképzeléseit. Mivel a tervek az Inklúziós index indikátorai és kérdéssorai, valamint az általuk képviselt inklúziós szemlélet, program és gyakorlat által születtek meg, mindez garantálta, hogy a fejlesztések a közös célra, az iskolai inklúzió fejlesztésére irányultak.

Összességében azt tanultam ebből a folyamatból, hogy nem maga a tényleges terv, vagy annak logikái, szóhasználati precizitása, strukturáltsága és pontossága, hanem az elkészítés folyamata, a rendszeresen fenntartott közösségi kommunikáció (deliberáció) játszott meghatározó szerepet az iskola fejlesztésében. Ahogy ezt az inkluzív iskolafejlesztés elmélete megfogalmazza, a tervezési folyamat legalább annyira fontos, mint maga a terv. A terv annak csak valójában csak „mellékterméke”. A tervezésnél pedig az a fő cél, hogy minél inkább cselekvésre ösztönözzön, illetve hogy a kommunikáció eredményességét szem előtt tartva mindenki tájékozott legyen a miértekről és a hogyanokról (*Ainscow*, 2002). Az ösztönző funkciót tapasztalataim szerint erősítette, a kommunikációt pedig segítette, hogy az nem a tudományos szakkifejezések precizitásával, hanem a belső kommunikáció nyelvén jelent meg a dokumentumokban, és a célokat megfogalmazók felismerhették abban a saját gondolataikat.

6.3. Negyedik fázis: A célok megvalósítása

Az inkluzív iskolafejlesztés időszakában – 2006 és 2010 között – négy iskolafejlesztési terv született meg, vagyis három fejlesztési ciklus zárult le. Az iskolaközösség az Inklúziós indexben szereplő 44 indikátor közül a négy iskolafejlesztési tervben összesen 14-et tett prioritássá, amelyek fele csak egy-egy évben, másik fele pedig visszatérően több évben is szerepelt a prioritások között.

Az első két évben 7, majd 5, az utolsó évben pedig 6 fejlesztési prioritás került kiválasztásra. Ezek között voltak állandó és visszatérő elemek. A „*C.1.7 Az osztály fegyelme egymás kölcsönös megbecsülésén alapul*” indikátor mind a négy fejlesztési évben szerepelt. Három fejlesztési évben is szerepelt a prioritások között a „*C.1.4 A tanulók aktívan bekapcsolódnak a tanulásba*”, az „*A.2.2 Iskolánk munkatársai, tanulói és a szülők/gondviselők egyaránt elfogadják az inklúzió szemléletét*”, az „*A.1.5 A pedagógusok és a szülők/gondviselők partnerként viszonyulnak egymáshoz*” indikátorok. A prioritások közül volt visszatérő is, amely az első és a negyedik évben vált fontossá: a „*B.2.9 Az erőszak minden formáját csökkentjük*”. A másik nyolc indikátor csak egy-egy évben szerepelt prioritásként az iskolafejlesztés célkitűzései között (6. melléklet).

Az egyes dimenziók szerinti arányos célkitűzést javasolja az Inklúziós index útmutatója (Booth és Ainscow, 2009). A célkitűzések arányai azonban a fejlesztés egyes éveiben különbségeket mutattak. Az első évi célkitűzésekben az A, B és C dimenzió megoszlásának arányai 2:2:3 volt, ami tényleges egyensúlyt jelentett. Ez 2008-ra jelentősen eltolódott a szemléleti dimenzió felé (5:0:2), majd pedig egyre inkább a gyakorlat dimenziója irányába (2009-ben 1:1:3 és 2010-ben 1:1:4). A változás arra utal, hogy az első évben még minden téren szükségesnek tartották a fejlesztést, majd pedig az inklúzió fogalmának és elméletének megértésére fektettek nagyobb hangsúlyt, végül a gyakorlati megvalósításra koncentráltak erőteljesebben.

Az iskolafejlesztési terv megvalósítása mindannyiunk közös felelőssége volt, amelyben a legaktívabb szerepeket a tantestület tagjai töltötték be. A tantestület ebben a kontextusban természetesen a belső és a külső (szakszolgálati intézményekből az iskolában tevékenykedő) segítő szakemberekkel kibővítvé értendő egy inkluzív iskolában. Emellett a szülők és a tanulók bevonása is egyre nagyobb szerepet kapott a fejlesztési folyamat során, tevékenységeik azonban a pedagógusok aktivitásához kötötten jelentek meg. Emellett megjelent a saját felelősségem is, amennyiben a változási folyamatok elindítása mellett azok megvalósításának ösztönzése is feladatommá vált (Booth és Ainscow, 2009).

A fejlesztési célok megvalósítása során volt olyan tevékenység, amelyben személyesen részt vettem, és volt olyan, amelyet külső szakemberként csupán a megbeszéléseken keresztül támogatni, követni tudtam. A prioritások megvalósításának bemutatásakor tehát a korábban használt „cselekvő én” aspektusa (McNiff és Whitehead, 2009) több szereplővel bővül ki, azokat az akciókat, amelyeket a pedagógusok, a tanulók vagy a szülők valósítottak meg, az ő szemszögükből mutatom be, elsősorban azokra a megbeszélésekre, interjúkra támaszkodva, amelyeket velük készítettem. Ezekről magam csak közvetett tapasztalatokkal rendelkezem.

A megbeszélések és interjúk egyrészt a tervezett tevékenységekről tudósítanak, másrészt az egyes akciók után azok megvalósításának módját, a célokkal való viszonyát foglalják össze. Magam az „értelmező én” aspektusából törekedtem arra, hogy a „cselekvők” saját értelmezései is megjelenjenek a közös értelmezési folyamatban. Saját értelmező szempontomból tehát a cselekvést végzőkkel folyamatos párbeszédben elemeztem végig a fejlesztési folyamatot. Az egyes tevékenységek esetében a megvalósítókon kívül olyan szereplőktől is kértem reflexiót, akik a megvalósulást azok alanyaként igazolni tudták, és a rájuk tett hatását is be tudták mutatni.

Az akciókutatásban a „kutató én” sem egyedül a kutató személyéhez kötött. Szűkebb értelemben a koordináló csoport tagjai között jelennek meg leginkább „társkutatók”, akikkel rendszeresen áttekintettük a fejlesztési folyamatban a célkitűzés és az egyes akciók közötti kapcsolatot, és azok konzekvenciái határozták meg az adatgyűjtés folyamatának következő lépcsőfokait. A kutatás folyamatában is részt vett tehát a koordináló csoport, mivel ott dőlt el, hogy a terv megvalósulásának milyen „bizonyítékait” gyűjtjük a későbbiekben (kérdőívek és interjúk formájában), a részben megvalósuló tervek oksági hátteréről kinek a tapasztalata, véleménye bizonyul hitelesnek és jár tanulsággal a jövő szempontjából.

A cselekvő, az értelmező és a kutató én az akciókutatás e fázisában volt leginkább megosztott a személyek között. Törekedtem arra, hogy ebből a megosztottságból közös célok, közös akciók és közösen reflektált konzekvenciák születhessenek meg. Az egyes „én”-ek ezen a szinten „mi”-vé bővültek, a fejlesztés mások részvételének biztosításával és a döntéshozatalba való bevonással formálódott. Ezért is kapták a kérdőívek, a fenti szemléletet közvetítve a szülők és tanulók felé, a „mi iskolánk” címet.

Az akciókutatás során a „tudományos én” tudott a legkevésbé kibővülni, hiszen annak szempontjai leginkább az én akciókutatói szerepemben bírtak jelentőséggel. A „kritikai reflektív én”, a „dialektikus kritikai én” és a „meta-reflektív én” konzekvenciáit ugyancsak a saját kutatói perspektívámból fogalmazom meg, azonban ebben a folyamatban is építke a kutatásban résztvevő szereplők reflexióira. Főként az interjúkban jelentek meg néhány ponton (e három szint lényegi elemeként) a gondolkodás változásairól, a történelmi, gazdasági, politikai tényezők befolyásoló hatásairól, illetve a teljes folyamat tanulságairól szóló reflexiók. Mások reflexióiban azonban ilyen elemek csak sporadikusan találhatók, így megjelenésük módja, ideje és formája is tanulságokat rejt magában. Ezeken a szinteken a reflexiók a „mi” perspektívából az „én” perspektívába kerülnek vissza, amennyiben leginkább a saját reflexióimat tartalmazzák. Ezek tartalmát a jelen dolgozatban történő közzétételt követő reflexiók alakíthatják újra közös nézetekké.

Fullan komplex változásról szóló következtetései közül több megegyezik a megvalósítás folyamatában szerzett saját tapasztalataimmal is. A tervezés tanulságaként és a féléves értékelő megbeszélések tapasztalataként magam azt a következtetést vontam le, hogy a „változás utazás, nem pedig útiter” (2008, 46). A folyamatos kommunikációt fontosabbnak tartom, mint a terv kidolgozottságát, sőt fontosabbnak, mint annak pontról pontra történő precíz megvalósítását. Először meglepetésként ért, hogy nem azok a célok valósultak meg, amelyeket én a legfontosabbnak tartok az iskolában, vagy, ahogy én értelmeztem a tantestület prioritásait. A megvalósítási folyamat során változtak a prioritások is, vagyis megtapasztalhattam, hogy „menet közben derül ki, hogy mi is az, ami

igazán fontos” (*Fullan*, 2008, 46). Egyes célokról lemondtak ugyanis azok kitűzői, más prioritások viszont megerősödtek.

A tervek megvalósításának folyamatában éltem meg leginkább azt az élményt, amely az iskolafejlesztés egyik nagy tapasztalatává vált az ezredfordulóra, hogy a változás mindig egyfajta bizonytalansággal, rendezetlenséggel káosszal jár, a

„... változások komplexitása, dinamikája és kiszámíthatatlansága nem elhárítható kivételek, hanem ezek alkotják a szabályt” (*Fullan* 2008a, 42).

Amikor az Inklúziós index útmutatójának fordításakor még az iskolafejlesztés megkezdése előtt annál a résznél tartottam, hogy egy angol iskola úgy jellemezte az első fejlesztési évet, „mintha egy mozgásban lévő ugrókötélbe kellene beleugrania” (*Booth és Ainscow*, 2009, 24), akkor ugyan értettem, de még nem éreztem át ennek jelentését. Amikor viszont két iskolafejlesztési év tapasztalatával először olvastam *Fullan* Változás c. könyvsorozatát (2008a, 2008b, 2008c), napokig mosolyogtam azon a mondatán, amelyben kollégái a változást egy olyan utazáshoz hasonlították,

„... amelyet megterveztünk, majd kiderült, hogy a sülyedő hajónk a legénység lázadása közepette ismeretlen vizekre tévedt.” (*Fullan*, 2008a, 47)

Nagyon találónak éreztem akkor mindezt az éppen aktuális megvalósítás fázisban saját iskolafejlesztői és akciókutatói tapasztalataimra. Az iskolafejlesztési nap végének szokásos eufóriáját – amikor úgy gondoltam, hogy most összeállt egy kép, igazán értem én is és a többi résztvevő is, hogy milyen és merre tart ez az iskola – elmúlni éreztem. A megvalósítás során úgy gondoltam, hogy elveszítem a megértés fonalát. Minden felbomlóban, átalakulóban volt.

Elindítottam változásokat, amelyek kontrollálására a folyamat közben valójában alig volt lehetőségem. A rendszer fejlődésre orientált voltában reménykedtem, de úgy láttam, hogy a káosz peremére, egy a túl- és alulstrukturáltság között egyensúlyozó rendszerbe kerültem (*Fullan*, 2008b). A változásnak irányt adtak a célkitűzések és a prioritások, de azok megvalósításának részletes tervei a folyamaton belül alakultak ki. Struktúrát adott neki az Inklúziós index kiválasztott indikátorrendszere és az azok által inspirált prioritások, ugyanakkor többféle megoldásmód felé is nyitott maradt a rendszer. Mindebben igazolni láttam azt a megfigyelést, hogy az iskolai alkotó munka alapvető feltétele a stratégiai fegyelem mellett a taktikai szabadság (*Loránd*, 2000).

A strukturáltság mellett ezáltal megmaradt a rendszer nyitottsága is. A rendszer önszerveződő voltára tekintettel alaposabban át kellett gondolnom a pedagógusok közötti kooperáció és autonómia viszonylatát. A kooperáció az iskolafejlesztés és az inklúzió közös alapja, amely már az első évben szerepelt a választott prioritások között is. Nemcsak célként, de a célkitűzések megvalósításának eszközeként is számítottunk rá. Hamar szembesülnöm kellett azonban azzal, hogy a kooperáció komplementer párja a pedagógusok és az iskola autonómiája, amelynek tiszteletben tartása szintén fontos volt számomra.

A közoktatás rendszerében e kettő közül klasszikusan az autonómia az erősebb. A pedagógusi szerep ugyanis általában individualizált tevékenységet jelent, amely során a pedagógusok egyéni „harctéren” küzdenek a kollegialitás kimondatlan szabálya szerint, amely rögzíti a „hagyj békén, akkor én is békén hagyjak” alapelvét. Az iskola ezért

„celluláris szervezetként” jelenik meg, amelyben a tanárok egy osztályért felelősek és az iskolán belüli együttműködés bár előfordul, de nem kötelező. A megszokottan rendkívül magas autonómiásintz többnyire vonzó a pedagóguspályában, azonban könnyen okozhat izolációt, amely túlterheltséghez vezethet.

A mérleg másik serpenyőjében lévő kooperáció az autonómia csökkenését és a nyilvánosság fenyegetését rejti magában. Ugyanakkor a kooperáció támogatást is jelent súlyos problémák esetén, és megosztja a döntések miatti felelősséget. A kiégéssel foglalkozó kutatások is felfedezték a szakmai kooperáció pozitív hatásait, illetve azt, hogy az iskolai innovációk működésének egyik fő ösztönzője a kollégák közötti együttműködés (Wilhelm és Bintinger, 2001; Steinert et al. 2006, Fullan, 2008b).

Az iskolafejlesztés során a kooperáció szintje szükségszerűen megerősödik, az autonómia pedig bizonyos mértékben csökken.

„Mindezek során rendkívül fontos a résztvevőknek továbbra is biztosítani az autonómiát és a felelősséget. A túlságosan intenzív együttműködés korlátozhatja az egyéni kezdeményezéseket, erősen megcsappantva ezzel a résztvevők erőforrásait. A túl szigorúan szabályozott együttműködésnél pedig túlságosan megnövekszik a kölcsönös kontroll – ugyanígy a felettes szervek kontrollja is –, ami előnytelen az iskolai légkör szempontjából.” (Hirzel et al, 1994)

Megértvén, hogy az iskolafejlesztés folyamata során a célkitűzésben a teljes tantestület részt vehet, azt nem egy fejlesztő vagy egy vezető határozza meg, a koordináló csoport egy tagja szükségesnek látta felvetni az autonómia és az együttműködés alapkérdését. a második fejlesztési év kezdetén a koordináló csoport egyik ülésén Beszélgetést kezdeményezett arról a kérdéstről, hogy a különböző pedagógusok az egyes célokat különböző módon is megvalósíthatják-e szerintem.

Mivel az első tapasztalatokból arra következtettem, hogy a megvalósítás megtervezését nem szükséges már a tervezési tanévben meghatározni, és a megvalósítók körét sem szükséges előre rögzíteni, így igenlő választ adtam a felvetésre. Több előnyét is láttam ugyanis annak, hogy a célok megvalósításának tervezését is rá mertem bízni a tantestületre. Feltételeztem, hogy fokozza a belső motivációt és a fejlesztésben való részvételt, és felgyorsítja a megvalósítási folyamatot, ha maguk aktívan bevonódnak a megvalósítás módjának „kikísérletezésébe” (Booth és Ainscow, 2009, Fullan, 2008a). Ez a feltevés a későbbiekben be is igazolódott, és megbizonyosodtam arról, hogy a pedagógusok autonómiájának megőrzése előnyös volt az iskolafejlesztés számára.

A kérdés konkrét szinten a kooperatív oktatásra vonatkozott, hogy véleményem szerint mindenkinek be kell-e vezetnie azt. Ezt a kérdést fontosnak tartottam, hogy a tantestület egésze számára is megválaszoljam, ezért az iskolafejlesztési terv-javaslatban meg is jelenítettem közös megegyezésünket.

„Fogadjuk el, hogy egy pedagógus a maga személyiségének megfelelő módszerekkel valósítja meg az inklúziót az óráján.” (iskolafejlesztési terv, 2008)

Ezt először úgy értelmeztem, mint a pedagógusok *ellenállását* az új iránnyal, a kooperatív oktatással szemben. Később azonban azt láttam, hogy nem mondtak le a kooperatív oktatásról, így átgondoltam a saját korábbi értelmezésemet, és úgy gondoltam, hogy csupán időt kértek arra, hogy a kooperatív technikákat megtanulják, közös döntésük alapján egymástól, egymás óráit látogatva.

Az egyes történetek pedagógusok ellenállásaként való értelmezése természetesen frusztráló volt számomra, a vélemények különbözősége pedig feszültséget jelentett. Az Inklúziós index egyik indikátora az iskolai önértékelésben az inkluzív nevelés egyik lényegi elemeként jelentette meg, hogy a tanulók közötti különbségeket tanítási és tanulási lehetőségként értelmezzük (Ainscow, 1996; Booth és Ainscow, 2009). Mivel az Index-folyamaton belül szükséges, hogy a koordináló csoport az inklúzió példájává váljon az iskolában, úgy gondoltam, ennek szellemében a közöttünk lévő véleménykülönbségeket is érdemes tanulási lehetőségként értelmezni. Ezért kezdettől inkább érdeklődéssel fogadtam a véleménykülönbségeket, bár akkor még nem ismertem a „kreatív súrlódás” és az „együttműködő sokféleség” változáselméleti fogalmait (Fullan, 2008b). Éles vitákat azonban nem tapasztaltam az iskolafejlesztés ideje alatt.

A nehézségekre odafigyelve folyamatosan gyűjtöttük a megoldásokat. A szoros együttműködés, az addigra már kiépült bizalom, az egymás iránti tisztelet és nyitottság sokat segített a nehézségek megoldásában és a félreértések elkerülésében. Bár a szoros együttműködés egyszerre szorongásteremtő és szorongáscsökkentő hatású (Fullan, 2008b), én ezek végleit kevésbé éltem meg, inkább izgalmasnak találtam az iskolafejlesztői szerepet. Izgalmai erős érzelmi és szellemi bevonódást jelentettek számomra is, az ismeretlennel való szembenézés keltette feszültség az én kreativitásomat is megmozgatta.

Külső szakemberként számomra a célok megvalósításának választott módja azzal a hátránnyal járt, hogy az iskolában zajló fejlesztési folyamat egyes lépéseiről csak később kaptam tájékoztatást. Természetesen olyan lépések is történtek, amelyeket én másként valósítottam volna meg, de elfogadtam a döntésüket. Javasataimat meghallgatták, de a döntés, a leghatékonyabb megoldásmód kiválasztása a cselekvők kezében volt. A megvalósításért viselt egyéni felelősségem a célok alapos átgondolatásában, rendszerezésében, megoldási javaslatok tételében, a megvalósítás és a reflexiók ösztönzésében, vagyis a szervezeti tanulás fenntartásában rejtett.

A fejlesztés ösztönzése szempontjából jelentős pontként éltem meg a koordináló csoport *félévi áttekintő megbeszéléseit*. Ekkor ismerhettem meg a megvalósulás pontos módját és részeredményeit, másrészt a koordináló csoport áttekintette a teljes fejlesztési folyamatot, ami minden esetben komoly tanulságokkal járt. A koordináló csoport tagjai a részeredmények azonosítása alapján, a második félév során azokra a célkitűzésekre fókuszálhattak, melyek realizálására még nem került sor. A megvalósításról szóló korábbi elképzeléseket átgondolva új utakat kereshettünk az adott prioritás gyakorlatba való átültetéséhez.

Tehát minden esetben folyamatosan alakultak a tantestület által kitűzött célok, és természetesen az iskolavezetés is különböző mértékben állt e célok mellé, illetve az iskolaközösség különböző mértékben tudott erőforrásokat mozgósítani a célok elérése érdekében. Áttekintettük az adott tanév iskolafejlesztési tervének egyes pontjait a megvalósulás szempontjából, összegyűjtöttük a megvalósulás bizonyítékait, és az eddigi eredményeknek megfelelően ütemeztük át a tervet a második félévre, illetve korrigáltuk az akciókat vagy akár magát a tervet is. Ez a folyamatos tervezés tartotta lendületben a megvalósítást (Ainscow, 2002).

A prioritások megvalósítását kezdetben az iskolában működő munkaközösségekre bíztuk. A munkaközösségek azonban egy év után nem működtek tovább az addig

megszokott formában. Attól kezdve egyre nagyobb figyelmet fordítottam az önszerveződéses formai kereteinek feltárására.

A szervezett alkalmak mellett már az első fejlesztési év végén kaptam visszajelzéseket önálló együttműködési kezdeményezésekről.

„Olyan lelkesedéssel csinálják a kollégák, segítenek egymásnak, az én termemben egyszer három másik kollégát találtam, akik összefogtak.” (tanító, koordináló csoportos megbeszélés, 2008)

„Eddig is jó volt a kapcsolatom – úgy érzem legalábbis – a kollégákkal, de az biztos, hogy azóta többet beszélgetünk ezekről a témákról.” (tanár, interjú, 2008)

„Mi azért eléggé sokat beszélgetünk osztályokról, problémákról, lehet, hogy ez nem egy ilyen szervezett dolog, de nagyon sokszor összejövünk. Ha probléma van, akkor az ott tanítók, vagy aki érintett ebben, mi nagyon sokszor próbálunk egymásnak segíteni, ötletelünk. [...] Ez egy jó terápia. [...] Én rájöttem, hogy nem mindig szeretem a nagyon szervezett dolgokat, nagyon jók ezek a spontán dolgok. És amikor csinálunk például egy munkatervet, akkor az nagyon jó mihez tartás végett, de olyan jó, hogy ebben az iskolában ez nem egy ilyen köbevésett törvény, hanem változtathatunk rajta, mert amikor már odaértünk, akkor sokszor sokkal jobb dolog jut eszünkbe, és sokkal életszerűbb a dolog, és nem kell akkor már ehhez ragaszkodni, hanem akkor már változtathatunk rajta.” (tanár, koordináló csoport megbeszélése, 2009)

Közöttük is megjelent a változáselmélet már említett tézise, amely szerint a közösség szorongáscsökkentő hatású, ők is bátrabb kísérletezőkké váltak az együttműködéseik hatására. Megtanultak eközben egy másik „leckét” is arról, hogy nincs egyetlen jó megoldás, „kritikus fogyasztóként” ők dolgozzák ki saját elméleteiket és kezelési módjaikat (Fullan, 2008b, 42).

A megbeszélések módjának feltárása során néhány olyan szabályra és értelmezésre találtam, amelyek segítették az együttműködési folyamatot.

„Soha nem minősítjük egymást, hanem együtt akarunk működni [...] Nem vagyunk szakmailag féltékenyek egymásra, észrevettük azt, hogy itt mi egymásért vagyunk. Azt, hogy egymagunk próbáljuk megoldani a helyzetet, nem jutunk olyan eredményre mintha együtt oldanánk meg. ... Jól érzik magukat a kollégák a megbeszéléseken.” (iskolavezetés tagja, interjú, 2008)

Egymás minősítésének és az egymás iránti féltékenységnek a kerülése, a megoldáscentrikusság, a közösségtudat és a kollégák „jöllétéről” való gondoskodás jelentenek alapot az együttműködéshez. Hogy miért alakult ez ki az iskolában, arra két fő érvet találtam az interjúkban.

„Az eredményesség mögött azért ott van az, hogy sokszor lecsúsztunk, leestünk, újra fel kellett állni, ez csak erősít minket.” (tanár, interjú 2008)

„A megbeszélések, a kommunikáció nálunk nagyon jó [...] egy emberként dolgozik a tantestület, és vállvetve segítünk egymásnak. Ez rendkívül jó érzés.” (tanár, interjú 2008).

A nehézségek és egymás segítése jó motivációs bázisnak minősült a megoldások kidolgozásában.

Az innovatív ötletek azonban önmagukban még nem elégségesek a sikerhez, nem biztos, hogy jó lesz a változási folyamat. Ennek során olyan ún. „karácsonyfa-iskolák” születhetnek meg, amelyek minden jó ötletet, minden innovációs lehetőséget kihasználva disztik fel magukat minden értékesnek tűnő fejlesztési lehetőséggel (Fullan, 2008b). Ennek veszélye ebben az iskolában is fennállt⁵⁹. Ezért kezdettől törekedtem arra, hogy az

⁵⁹ Lásd: Adatgyűjtés az iskoláról c. fejezet.

Index ne egy újabb programként, hanem az iskola törekvéseit összefogó rendszerként jelenjen meg az intézményben. Az iskolában futó más programokat is igyekeztem hozzákapcsolni az iskolafejlesztéshez.

Mindezt azzal a céllal tettem, hogy csökkentsem azt a nyomást, amelyet *Fullan* úgy mutat be, hogy egyes iskolák állandóan a különböző reformtörekvések keresztútjének nyomása alatt élnek. Egy rendszerben áttekintve a különböző törekvéseket azok ugyanis fejlesztési erőforrásokat nyújthatnak egymásnak, míg egymással versengő folyamatként erőforrásokat vonnak el egymástól. Ennek megfelelően törekedtem arra, hogy az eredményesség zálogaként az iskola konstruktív módon kezelje a változási folyamatokat: tudatosan szelektáljon közülük, a kiválasztott elemeket pedig integrálja programjába. Ne arra törekedjen, hogy minden cél megvalósuljon, hanem arra, hogy szelektíven és koherensen innováljon (*Fullan*, 2000).

A továbbiakban ezért olyan folyamatok bemutatására törekszem, amelyek ebben az iskolában esetenként más folyamatokkal hálózatosan összekapcsolódva együtt alkották az inkluzív iskolafejlesztés folyamatának mintázatát.

6.4.1. A szakmai együttműködések fejlesztése

Az iskola fejlesztésének számomra egyik legfontosabb célkitűzése a szakmai együttműködések körébe sorolható prioritáscsoportokat érintette. A korábbiakban az iskolafejlesztés érdekében ható, tantestületen belüli együttműködésekéről volt már szó, a továbbiakban viszont a tanítási-tanulási folyamaton belüli szakmai együttműködések fejlesztéséről számolok be.

A témakörnek egyrészt különös jelentőséget ad, hogy a nemzetközi teljesítményvizsgálatok során azokat az oktatási rendszereket diagnosztizálták a legmagasabb szintűnek, amelyekben az oktatásban résztvevő szakemberek kooperációja is magas szintű volt (*Fend*, 2001; *Terhart és Klieme* 2006). Másrészt a szakmai kooperáció az iskolai inklúzióban a hatékony osztálytermi gyakorlat záloga, mint a „kooperatív tanítás” és mint „együttműködésen alapuló problémamegoldás” (*Meijer*, 2003; 2005). A tanulásban akadályozott gyermekek együttnevelése esetében is megállapításra került, hogy az eredményesség „szorosan függ a résztvevő felnőttek közötti együttműködéstől” (*Hirzel et al.* 1994, 43.).

A szakmai együttműködések két csoportjáról eshet szó. Egyrészt a különböző segítő szakemberek és a többségi pedagógusok közötti együttműködésről, másrészt az iskola hasonló végzettségű munkatársai közötti szakmai együttműködésekről (*Papp*, 2002). Mindkét típusú együttműködés elindult már az intézményben az Index-folyamat előtt, azok továbbfejlesztésére azonban az iskola munkatársai részéről további igény mutatkozott.

A segítő szakemberekkel való együttműködés során az osztálytanítók és a gyógypedagógusok együttműködése hangsúlyozódik elsőként, hiszen e feltétel nélkül az SNI gyermekek befogadása nem történhet meg (*Papp*, 2002). Inkluzív iskolában vizsgálva az összetetalákozó kompetenciákat, azok mintázatai is tanulságosak lehetnek. *Ainscov* szerint egyenesen a segítő szerepek újraértelmezésére van szükség az iskolában (2002). Az iskolafejlesztés kezdetén a gyógypedagógusok már az intézményben dolgoztak, és néhány

pedagógussal már együttműködtek a tantestületből. Az utazó gyógypedagógusi ellátás biztosítása az alsó tagozatban már működött az intézményben. Az Index-folyamat a tantestület minden tagjával (tehát a tanárokkal is) kibővített együttműködés fejlődéséhez tudott hozzájárulni.

Egy, a tanulásban akadályozott gyermekek iskolai integrációját kutató iskolakísérlet arra az eredményre jutott, hogy az

„Az összkisiskolai szerkezet és a pedagógusok számára a változások sokkal nagyobb mértékben jelentenek problémát, mint azt korábban feltételeztük.” (Hirzel et al., 1994).

Ilyenkor az iskola szervezetét jellemző belső mintázat módosítása válhat szükségessé. A széles körűvé váló együttműködéshez kidolgozottabb belső szabályokra van szükség, mint az egy-egy esetben történő együttműködéshez, így az eddig csak az egyes egyének között zajló folyamatok immár *szervezeti* szintre kerülnek. A folyamatok szabályozásának és az együttműködés megerősítésének jelentősége nagyon nagy. A pedagógusok a problémák felmerülése esetén gyakran elfedik, elfojtják azokat (Hirzel et al., 1994), ezáltal lemondanak azok megoldásáról, illetve így az abban „vétkesnek” talált gyerekekről is. Ennek következménye pedig a kirekesztési folyamat elindulása. Az ezt megelőzni és ellensúlyozni kívánó befogadási folyamat során tehát a pedagógusok támogatást igényelnek abban, hogy a problémák mennyisége és minősége ne zadjon feldolgozhatatlan mértékűvé.

6.3.1.1. A szakmai együttműködések alapjai

Az első évben a szakmai együttműködések fejlesztésével kapcsolatos célkitűzések domináltak az intézményben. Az első iskolafejlesztési napon a „C.1.8 Az egy osztályban tanítók és a segítő szakemberek együtt tervezik, szervezik és értékelik a tanítást” indikátor⁶⁰ fejlesztését is kiválasztották a pedagógusok.

Az együttnevelés kialakítása folyamatának kezdetén a pedagógusok bizonytalanok voltak a heterogénné váló tanulócsoportok oktatásával kapcsolatban. Az iskola vezetésének tagja úgy fogalmazott a teljes integrációs folyamat kezdetére visszaemlékezve:

„Mikor a nevelőtestülettel ezt megbeszéltük, akkor úgy gondolom, ha nem is mindenki egyöntetűen, de azért a nagy többség szívesen vállalkozott rá. Bár nem tudta, hogy mire vállalkozik, ezt azért hozzá kell hogy tegyem” (interjú, 2008).

A mondat ugyan a 2004-es változásokra utalt, amelyek során elindult a tanulásban akadályozott tanulók integrációja az iskolában, ugyanakkor az első iskolafejlesztési napon rá kellett jönnünk arra, hogy azokra, akik csak most vonódtak be a folyamatba, még jellemző ez a bizonytalanságérzet, hiszen ők most kezdik el valójában ezt a folyamatot. A változással természetes módon együtt járó bizonytalanságban a segítő szakemberek jelenthettek támpontot.

„Azt gondolom, hogy Magyarországon a team-munkában való együttműködés még nem annyira alakult ki, ezt hogyha megtanulja egy iskola, megtanuljuk azt, hogy pedagógusként magányosan nem kell egyedül megoldani a problémákat, hanem igenis meg merjük mondani, hogy nekem ez nem megy, segítsél, vagy

⁶⁰ A végleges szövegben: „Team-tanítás esetén a pedagógusok együtt terveznek, tanítanak és értékelnek”

oldjuk meg, vagy beszéljük meg, akkor az ott egy előrelépés. Nem tudom, miért van így a magyar oktatásban, hogy nagyon szeretnek a pedagógusok bemenni a tanterembe, bezární az ajtót, és egyedül készülni, és megold mindent, és ne is lássál abba bele, hogy hogyan dolgozik. Mi már nem így gondolkodunk, nálunk is így volt a kezdetek kezdetén.” (tanító, 2006)

A gyerekek helyzetéhez hasonlóan a segítő szakemberek esetében is meg kellett történnjen a befogadás, a tantestület tagjai és a segítő szakemberek kölcsönösen el kellett fogadják egymás személyét és szakmaiságát.

„Én azért azt gondolom, hogy ez egy nagyon bizalmi állás is egyben, tehát azzal, hogy egy tanító vagy egy tanár megbízik benne és beengedi az órájára, azzal nem szabad visszaélni, ezek fontos dolgok” (iskolavezetés tagja, interjú 2010).

A pedagógusok bizalmának elnyerése a segítő szakember számára az együttműködés alapját jelenti.

„Itt kell találkoznia a külsős szakembernek egy nyitottsággal, amiért nagyon sokat dolgoztunk ebben az intézményben. [...] Hiába jössz ki lelkesedéssel, hogyha zártsággal találkozol. Azt tapasztaltam más intézményben sajnos, hogy nem működik, hiába tolom a szekeret, ha a másik irányból ellenem tolnak.” (gyógypedagógus, interjú 2010)

Az egyik oldalon tehát a bizalom elnyerése, mint a segítő szakemberrel kapcsolatos elvárás, a másik oldalon pedig a pedagógusok nyitottságával kapcsolatos elvárás jelent meg. A hivatalos kapcsolat kialakítása mellett a szakmaiságnak tehát bizalmi árnyalatai is vannak.

„Nekünk az első szakemberünk, aki itt volt gyógypedagógusként, az őszinteségével, a segítőkészségével egyből meg tudta oldani ezt a dolgot, nem volt probléma a kollégáknak ez. [...] Amikor jöttek a lányok⁶¹, akkor nekik is el kellett érni, hogy ez ilyen gyümölcsöző munka legyen, mint napjainkban. Hogy a kolléga ne azt mondja, hogy 'jajj be akarsz jönni', hanem 'igen, gyere már be, légy szíves'. Ezt mindenkinek saját magának kell kivívnia.” (iskolavezetés tagja, interjú 2010)

A helyi tapasztalat szerint ez a bizalom tehát nem csupán egy szakmának szól, hanem az adott személynek, az ő emberi és szakmai megítélésének. Ennek megfelelően pedig minden egyes, a folyamatba újonnan bevonódott szakembernek egyénileg újra kellett kezdenie a kapcsolat felépítését.

„Nagyon nehéz volt először a kapcsolatot felvennem velük, hiszen azon kívül, hogy be lettem mutatva, hogy én vagyok az új gyógypedagógus az iskolában, túl sok mindent nem tudtak rólam. Szépen, lassan alakult ki a kapcsolat közöttünk. Kell egyfajta személyes kapcsolat és bizalom ahhoz, hogy a megfelelő szakmai munka is kialakulhasson.” (gyógypedagógus, 2008)

Az együttműködés minőségének következő lépése az volt, hogy a tantestület maga határozta el, hogy azokban a helyzetekben, amelyek a segítő szakemberek szakterületéhez tartoznak, *konzultál velük, bevonja őket a problémák megoldásába*, hiszen ez közös feladatuk.

Az iskolafejlesztési napon azok a kollégák, akik már megtapasztalták a szakmai együttműködések, arra bíztatták a többieket, hogy teremtsenek maguk aktívan kapcsolatot a különböző segítő szakemberekkel, egyénileg és az egy osztályban tanítók csoportjai együtt, megbeszéléseken tisztázzák az éppen felmerülő kérdéseket. Az SNI

⁶¹ Két új gyógypedagógust kapott az iskola.

tanulók oktatásába korábban bekapcsolódott pedagógusok jó tapasztalataikat felmutatva az együttműködés kialakításának felelősségét az egyes pedagógusokra helyezték:

„Ez egy abszolút működőképes dolog. Aki ma a lányokkal együtt akar működni, az tud.” (tanító, 2006).

A kapcsolatteremtés következő állomása a gyógypedagógusok és a pszichológusok nyitottságának és az együttműködések korábbi pozitív tapasztalatainak közvetítése volt.

Ezen a téren ez volt az első olyan szervezeti tanulási aktus, amely az intézmény belső működésében változásokat indukált az Inklúziós index segítségével. A változás maga az együttműködésekre irányuló aktivitás kölcsönösségének a teljes tantestület általi egyöntetű megfogalmazása volt. Az Index abban tudott támogatást nyújtani, hogy ne csupán az iskolavezetés vagy az együttműködésbe korábban bevont néhány vállalkozó kedvű pedagógus, de a tantestület egésze mondja ki és fogadja ezt el. Ez az első iskolafejlesztési napon történt meg. A tantestület támogatása mellett egy a korábbi integrációban még részt nem vevő kolléga is kimondta, hogy

„... a tanulás megszervezésénél pedig törekedni kell a közös problémamegoldásra, a szülőkkel, a gyerekekkel és a kollégákkal, ezen kívül pedig szintén ezeknek a szakszolgálatoknak a dolgozóival közösen együtt kell működünk.” (tanító 2006).

Ennek kimondása magától értetődően történt akkor, de véleményem szerint ez a szervezeti szintű döntések egy új szintjét jelentette, amikor a tantestület minden tagja megértette az inklúziós folyamatok egyik fontos aspektusát és kinyilvánította, hogy készen áll az aktív bekapcsolódásra. A megvalósítás szempontjából pedig ez a döntés, az inklúzió szabad vállalása, a pedagógusok személyes szakmai döntései közé tartozik. Annak kimondása, hogy ő ezt vállalja és szívesen teszi, alapvető a sikeres megvalósítás, a folyamatokba való aktív bevonódás szempontjából.

A változás kiindulópontját jól tükrözi a kapcsolatteremtés első lépésének folyamata is. Az első iskolafejlesztési napon az egyik csoportban felvetődött annak szükségessége, hogy

„... a tanítók ismerjék meg a szakszolgálatok rendszerét, hogyha problémája van, hova fordulhat. Nincsenek tisztában a tanítók azzal, hogy ilyen esetben hová lehet fordulni.” (tanító, 2006)

A megoldási javaslat kidolgozásánál az iskolafejlesztési nap végén visszatértünk erre a kérdésre is. Az én kérdésem az volt, hogy ki vállalja, hogy összegyűjti ezeket az információkat, neveket, elérhetőségeket a különböző intézményektől. A csoport egy része meglepődött ezen a megközelítésen, inkább a passzív utat választotta volna. „Mi úgy gondoltuk, hogy minket tájékoztasson valaki” (tanár, 2006). A tantestület végül mégis az aktív megoldás mellett állt ki.

Az együttműködés melletti tudatos és csoportos döntés ereje tette lehetővé, hogy megváltozzon valami, hogy a tantestület széles köre megértse, hogy a saját aktív részvétele szükséges a problémák megoldásához, amiben sokat segíthetnek specializált tudásukkal a különböző segítő szakemberek. Ennek szükségességét az iskolavezetés is megerősítette: „Jobban együtt kell működni a kollégáknak” (2006), sőt az első lépést rögtön le is bontotta: „a konkrét feladat, hogy mindenki keresse fel a lányokat és beszéljen velük” (iskolavezetés tagja, 2006). Az együttműködés tárgyával kapcsolatban pedig egyenesen kijelentette, hogy „ennek már működnie kellene” (iskolavezetés tagja, 2006).

Az intézménynek ezen a téren olyan vakfoltja mutatkozott meg, amelynek a feltárása a további problémák és félreértések elkerülése érdekében volt szükséges. Ez igazolta, hogy az iskolavezetésnek is szüksége van a célzott inkluzív iskolafejlesztésre, hiszen még ha egy folyamat működni is kezd néhány pedagógus esetén, amikor a tanárok újabb csoportjai vagy a teljes tantestület bevonódik ebbe, akkor ugyanazok a kérdések más megvilágításba kerülnek, és a folyamatok újragondolásuk válik szükségessé.

Ennek a szervezeti tanulási folyamatnak visszajelzéseként fogalmazódott meg az első fejlesztési ciklus végén:

„Ahogy odakerültem, rögtön nyitottak voltak, azonnal megkerestek a problémáikkal, korábban is dolgozott ott pszichológus, így már valamilyen módon kialakult egyfajta kapcsolat a pszichológusokkal.” (pszichológus, 2008).

A visszajelzés nagyon pozitívnak tekinthető, hiszen pszichológusként ő több intézményben dolgozik egyszerre, tehát a többi környező intézményhez képest fogalmazza meg értékelését. Ugyanakkor nemcsak ő nyilatkozott elismerően az iskoláról, hanem a pszichológiai szolgáltatás vezetője is felismerte a változást.

„A pedagógusokkal való együttműködés feltételei is nagyon fontosak. Az, hogy a pedagógus akarjon velünk együtt dolgozni, hogy megtaláljuk a közös nyelvet. A szakmai feltételrendszer is izgalmas lenne, ami most ebben az évben már sokkal jobb feltételrendszernek tűnik, mint a korábbi években. Sok változást tapasztaltunk.” (iskolapszichológusi hálózat vezetője, 2008)

Elismerése során a változás lényegét – pszichológus kollégájához hasonlóan – ő is a pedagógusok nyitottabbá válásában fogta meg. A tantestület aktív részvétele az inklúziós folyamatokban a többi segítő szakember számára is alapvetően szükséges volt, ebben pedig nagyon elismerően nyilatkoztak a pedagógusok munkájával kapcsolatban. A problémamegoldásban a közös gondolkodás, a kollégák nyitott és aktív bevonódása jelentőségét emelik ki elsősorban.

„És nem az van, hogy bekopogok, hogy beengednek-e, hanem már egyszerűen igénylik. És ugyanúgy szakmailag is bármikor kérdésük van, akármelyikünkhöz odamennek és kérdeznak. Hogy segítsenek a gyerekeknek? Mit tanácsolunk? Mik a tapasztalataink? Tényleg nagyon nyitottak. ... Bejött a tanító néni, hogy most az ő osztályából az a gyerek van beírva. És hiába látta, hogy van itt valaki, az nem számít, az az ő órája. Számon tartják. Ez azt jelenti, hogy fontos. Fontos nekik, a gyerekeknek és neki is.” (fejlesztő pedagógus, 2010)

Véleménye szerint tehát a konzultáció lehetősége, a speciális szakember helyi elérhetősége az együttműködés alapfeltétele.

Az indikátornak megfelelő „együtt terveznek, tanítanak és értékelnek” célkitűzésből a folyamat elején a tantestület minden tagjának a segítő szakemberekkel történő személyes kommunikációja és a kéttanáros modell megvalósításának belső szabályozása prioritásai kerültek előtérbe. Ezt a folyamatot a kölcsönös bizalom és nyitottság kiépülése alapozta meg nemcsak a pedagógusokkal ténylegesen együtt tervező, tanító és értékelő győgypedagógusok, de az iskolában dolgozó többi segítő szakember esetében is.

6.3.1.2. A kéttanáros modell elterjesztése a felső tagozaton

A célkitűzésnek megfelelő együtt tervezés, tanítás, értékelés tevékenységeit a kéttanáros modell keretein belül valósították meg. A két pedagógus jelenléte azért különösen fontos egy befogadó iskolai osztályban, mert a gyerekek differenciált feladatokat kapnak, és a csoporton belül nagyfokú heterogenitás jellemző. Így pedig egy tanító megfogalmazásában:

„... egy embernek 19 gyerekhez egyenként odamenni, amikor egyéni munkát végeznek, megnézni, hogy halad, az nehéz” (tanító, interjú 2008).

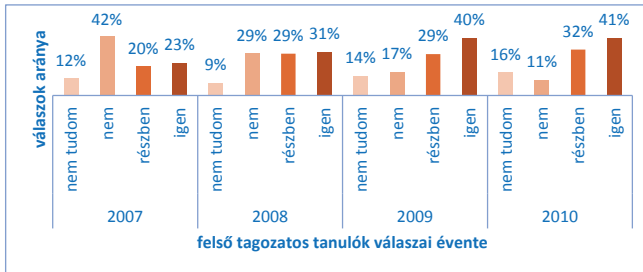
Az alsós tanulók esetében már az Index-folyamat előtt megkezdődött a kéttanáros modell működése. Az iskolában működő kéttanáros modell nem azonos az inklúzióban nemzetközi szinten is jelen lévő szervezeti formával, mert a tanításnak nem a teljes időtartamában van jelen a speciális szakember (Papp, 2002). A helyi modell a Gyermekek Háza hatására alakult ki ebben a formában az iskolában, amelynek keretében a délelőtti és délutáni tanítópárok tanították együtt az osztályt bizonyos órákon, illetve néhány órában csatlakozott a tanítóhoz egy gyógypedagógus. Bár a szakmai állásfoglalások a konkrét esettől teszik függővé, hogy milyen időtartalmban és milyen szakképesítésű szakemberek jelennek meg a kéttanáros modellben (Papp, 1995, 2007; Papp és Faragóné, 2007), a helyi tapasztalatok nem a pedagógiai asszisztensek, hanem a gyógypedagógusok tanórai jelenlétét preferálták, rendszeres órarendi bosztás szerint, ugyan nem a tanítás teljes időtartamában.

Az Inklúziós index segítségével történő iskolafejlesztés feladata ezen a téren elsősorban a felső tagozatot érintette, hiszen az inklúzió a fejlesztés kezdetén került át szélesebb körben a felső tagozatra. Korábban mindössze egy osztályt érintett ez a kérdés, de a 2007/08-as tanévtől minden osztályban megjelentek felső tagozaton is az SNI tanulók. Ennek megfelelően a kéttanáros modell is ekkor terjedt el a teljes felső tagozaton.

A hazai közoktatásban ekkor még éppen csak megjelent a tanárok bevonása az együttnevelésbe, bár az utóbbi évek oktatásstatisztikai eredményei alapján ezzel egyidejűleg határozott növekedés indult el a felső tagozaton történő együttnevelés tekintetében.⁶² A hazai kutatások arról számolnak be, hogy a felső tagozatos tanárok nem szívesen vállalkoznak a kéttanáros modell kipróbálására, kevésbé tudják elképzelni a gyógypedagógus jelenlétét a tanórán, és a gyógypedagógusoknak is csupán a fele vállalkozna a tanórai kooperációra a felső tagozaton. A tanárok ugyan elismerik, hogy a tanulási problémákkal küzdő tanulók számára előnyös a kéttanáros modell, de megkérdőjelezi annak pozitív hatását az átlagos és átlag feletti teljesítményű tanulók esetében. (Némethné et al., 2008)

Az iskola tehát valóban új vállalkozásba kezdett ezen a gyakorlati téren is. Ezért volt fontos számunkra, hogy kövessük ennek eredményességét a tanulók véleménye szempontjából. 2007-ben a kérdőívek tanulsága szerint a felső tagozatos tanulók csaknem fele (42%) nem tartotta jónak, hogy két tanár van jelen az órán, és mindössze 23%-uk értékelte ezt a kezdeményezést.

⁶² Lásd: Inklúziós közoktatási fejlesztések az oktatásstatisztika tükrében c. fejezet.



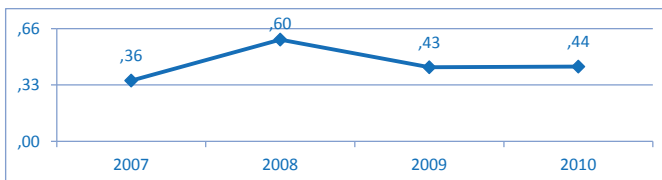
33. ábra A felső tagozatos tanulók véleménye arról, hogy jónak találják-e hogy néha több tanár is van az órán

A fejlesztés hatására azonban a tanulók véleménye változásnak indult.

„Szerintem jó, hogy néha több tanár is van az órán, ez két év alatt a 42-ről 17-re csökkent a nem. Az igenek száma pedig majd 20%-ot emelkedett. Ők is kezdik megszokni, és igazából ugye a kéttanáros a többi gyerek szempontjából is jó. Például az ember ugye a többi gyereknek is tud valamit segíteni.” (gyógypedagógus, interjú, 2010)

A reflexiók során látható volt, hogy a segítő szakemberek nagyon büszkéek erre a változásra, ezáltal megerősítést kaptak tevékenységük folytatásához.

Annak elismerése, hogy két tanár tanórai jelenléte segítséget jelent számára, a kezdeti szintnél erősebben összefügg azzal, hogy jónak találja a kéttanáros modellt. E két kérdés Cramer-féle asszociációs együtthatója⁶³ ugyan a négy vizsgálati évre vonatkozóan mindig közepes összefüggést mutatott (34. ábra), mégis ezen belül hosszú távon fennmaradó fejlődés tapasztalható. Kezdetben ugyanis az alacsony és közepes erősségű összefüggés határán állt ($C_{2007}=0,36$), a következő évben már a közepes és erős összefüggés határán ($C_{2008}=0,6$), majd a következő években pedig továbbra is erős összefüggésszinten maradt ($C_{2009}=0,43$, $C_{2010}=0,44$).



34. ábra A felső tagozatos tanulók „jó, hogy néha több tanár van az órán” és „a két tanár segít nekem” kérdésekben nyilvánított véleménye közötti Cramer-féle asszociációs együtthatóinak értékei az egyes tanévekben

⁶³ A Cramer-féle asszociációs együttható olyan mutatószám, amely megmutatja, hogy a két vizsgált ismerv milyen szoros (gyenge, közepes vagy erős) kapcsolatban áll egymással. A 0 érték esetén a két ismerv független egymástól, míg a 1 érték esetén az egyik ismerv szerinti hovatartozásból egyértelműen következtetni lehet a másik ismerv szerinti hovatartozásra. Számításmódja χ^2 alapú mérőszám, amely a χ^2 értékét annak felső határához viszonyítja (Hunyadi, Mundrucó és Vita, 2001, 170).

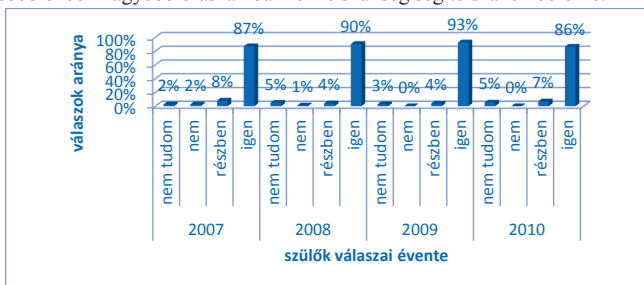
A diákok tehát a felső tagozaton is elfogadták a speciális szakembereket, munkájukat segítségként értelmezték mások és önmaguk számára is. Ezt a kérdőívek eredményein túl a tanulói interjúk is alátámasztották.

„Nálunk van egy gyerek, akinek tanulási problémái vannak, papírja is van róla. Én úgy tudom, hogy tanulási probléma van, és például gyengébb tantárgyaiból egy adott pedagógiai asszisztens vagy egy olyan tanár, aki ezzel foglalkozik, ő ott van vele órán és segít neki. Szóval nem befolyásolja azt, hogy órán ő most jobban fog-e dolgozni, vagy nem, hanem ha elakad, akkor úgy magyarázzák el neki, hogy ő is megértse. [...] Amellett a gyerek mellett ülök, akinek segítenek, és amikor megkérem, nekem is segítenek, de ha például az adott szaktanár elfoglalt, akkor persze megkérjük és segít.”

„Hogyha például egy tanár nem tud annyira odafigyelni, mert van olyan, hogy néha sietni kell az anyaggal, mert kicsit le vagyunk maradva, akkor természetesen jó, mert jó, hogy ha valaki lemarad, és nem tudja tartani az iramot, akkor segítenek neki.” (felsős tanulók, 2010)

A diákok felső tagozaton pontosan értik a két tanár szerepét és feladatát, emellett több előnyét is felsorolták annak, hogy önmaguk, a lemaradók és a „papíros” gyerekek számára miért jó két tanár jelenléte a tanórán: a tanulásban való „elakadás”, lemaradás vagy a szaktanár elfoglaltságát kihangsúlyozva. A gyerekek ebben a helyzetben a gyógypedagógust pedagógiai asszisztensnek vagy egy „olyan tanárnak” titulálták, aki „ezzel foglalkozik”, nem használták a gyógypedagógus kifejezést, és nem is helyettesítették mással, szerepét inkább körülírták.

A szülők már a fejlesztés kezdetén is magas arányban (87%) helyeselték a segítő szakemberek megjelenését az iskolában, és a fejlesztés előrehaladtával támogatásuk mértéke még növekedett (93%). Ez a kérdés az egyik legnagyobb szülői támogatási arányt mondhatja magáénak. Ebből a koordináló csoport tagjaival együtt arra következtettünk, hogy a szülők az együttnevelés sikerének egyik kulcsát a segítő szakemberek támogató munkájában látják. A szülői támogatás ugyan az utolsó évben visszaesett (86%), de így is az egyik legnagyobb mértékű szülői egyetértés áll mellette (35. ábra). A visszaesés összefüggésben állhat a segítő szakemberek helyi munkaóráinak csökkenésével, ugyanakkor jelzés értékű az iskola számára, hogy ilyen tanulólétszám mellé a későbbiekben nagyobb óraszámban lenne szükség segítő szakemberekre.



35. ábra A szülők véleménye arról, hogy jó-e hogy segítő szakemberek (logopédus, pszichológus, gyógypedagógus⁶⁴) támogatják a pedagógusok munkáját

⁶⁴ Az iskolában a logopédusi szerep elkülönült a gyógypedagógusi szereptől, bár végzettségüket tekintve ők is gyógypedagógusok. Gyógypedagógus alatt a tanulóösszetételből adódóan a tanulásban akadályozottak pedagógiája szakos gyógypedagógiai tanárokat és terapeutákat értették az iskola munkatársai és a szülők.

A segítő szakemberek és a tantestület pedagógusainak együttműködése tehát mind a tanuló, mind a szülők részéről jelentős támogatást kapott és ez a támogatás a fejlesztés hatására még tovább nőtt.

A fejlesztés a közös munka olyan „*finomhangolására*” adott lehetőséget, amely megalapozhatta a fejlődést az iskolában. A speciális szolgáltatások külön vagy a *többségi tanórába beépített fejlesztés* formájában is biztosíthatók. A tanárok és a gyógypedagógusok úgy tapasztalták, hogy a felső tagozatosok nehezen fogadják el a külön foglalkozásokat. Mögöttes okként a kamaszkori lázadásokat, egymás és önmaguk elfogadásának nehézségeit sorolták fel. Ezen úgy próbáltak meg változtatni, hogy átgondolták az egyéni vagy kiscsoportos foglalkozás és a tanórai segítségnyújtás közötti arányokat. A felső tagozaton arra törekedtek, hogy egyre kisebb órászámban vigyék ki a gyerekeket a tanóráról, inkább a gyógypedagógusok menjenek be a tanterembe támogatást nyújtani.

„A felső tagozaton inkább eltolódik az órai megsegítés irányába ez a segítségnyújtás.” (gyógypedagógus 2008)

Ez megerősítette a kéttanáros modell létjogosultságát a felső tagozaton, hiszen a pedagógusok saját tapasztalataik és a tanulók visszajelzései alapján döntöttek mellette.

A pedagógusok az első iskolafejlesztési napon ugyanakkor arról számoltak be, hogy számukra biztonságot ad a gyógypedagógus *tanórai jelenléte*, így minél több órán szeretnék volna, ha ott van. Erre azonban nem volt lehetőség, mivel (akkor még) két gyógypedagógus mind a nyolc osztályfok, többször párhuzamos osztályaiban nem lehetett folyamatosan jelen. Erre azt a megoldást találtuk az első iskolafejlesztési napon, hogy ha valaki új osztályt vagy új tanulókat kap, akkor kérjen intenzívebb támogatást a gyógypedagógusoktól a tanórán való személyes jelenlét és megbeszélések formájában.

Emellett együtt alakították ki a két pedagógus (itt: tanár és gyógypedagógus) *osztálytermi szerepének szabályait* is. Az iskolafejlesztési napon a tantestület abban egyezett meg, hogy folyamatosan közvetítik a gyógypedagógusok felé, hogy milyen segítségnyújtásra lenne szükségük az osztályban. Ez a későbbiekben több fórumon meg is történt, így az iskola vezetésével történő beszélgetések során is, amelyek folyamatosan megerősítették a törekvéseket.

„Nagyon fontosnak tartom azt, hogy nem csak az SNI gyerekeket segítik ezek a pedagógusok, hanem olyan gyerekeket is, akik semmiféle vizsgálattal nem rendelkeznek, nem is SNI-sek, de pedagógus szemmel is láthatóan vannak tanulási problémáik, és a gyógypedagógusok ugyanúgy segítik az ő fejlődésüket is, mint azokét, akik miatt tulajdonképpen ezt a munkát az osztályban folytatják.” (iskolavezetés tagja, 2008)

Fontossá vált a tanárok számára, hogy a gyógypedagógus a tanórán éppúgy foglalkozzon minden segítséget kérő gyermekkel, miként a szaktanár is. Ezt a kérést a gyógypedagógusok szívesen megvalósították, ahogy egyikük beszámol erről.

„Nemcsak az SNI gyerekekhez mentem oda, hanem a többi gyerekekhez is odamentem, és ha szükségük volt rá, akkor segítettem nekik, illetve ők ezt már természetesnek veszik, ha szólnak, vagy jelentkeznek, akkor megyek és segítek nekik.” (gyógypedagógus, 2008)

Mindezek következtében úgy tapasztalták, hogy a segítségnyújtás maga és a támogató szerep kevésbé stigmatizálja a tanulókat.

Emellett felmerült az *egyéni fejlesztési tervek és a tanmenetek összehangolásának* igénye, hogy egyértelmű legyen, hogy az adott tanulónak mi a feladata akkor, amikor nincs jelen a gyógypedagógus az órán. Ennek egyeztetéséhez felajánlottam személyes segítségemet, de azt a pedagógusok és gyógypedagógusok önszerveződően, maguk szervezték meg egy tantestületi értekezlet, majd pedig kiscsoportos és egyénileg szervezett megbeszélések során.

Miután a későbbi fejlesztési években már nem tűzték ki a kéttanáros modell fejlesztését, az után is mintegy „önműködően” folytatódott és fejlődött a két szakmai oldal összehangolódása.

„Volt egy kis problémánk ezzel kapcsolatban, mert úgy éreztük, hogy bár bent vannak az órákon a gyógypedagógusok, de nem olyan segítséget kapunk tőlük, mint amilyet szeretnénk. Az év elején ezt a vezetőség tolmácsolta is a gyógypedagógusok felé, és én azt vettem észre, hogy most már ... nekem csak egy osztályban egy helyen van erre lehetőségem, hogy gyógypedagógus jön be, de tény az, hogy készül az órára, és segít a gyerekeknek, nem pedig áll és vár, nézi, hogy én hogy tanítok, hanem részt vesz az órán, ugyanúgy ahogy én is, és ez nekem nagy segítség.

Külön kérésre mindig segítettek, én akárhányszor mondtam, hogy én ezt szeretném, akkor persze, csak ez maguktól nem ment.” (tanárok, koordináló csoport megbeszélése, 2009)

A megbeszélés után azonban tapasztalták a változásokat, és ez tovább inspirálta a pedagógusokat a gyógypedagógusokkal való együttműködésre.

„Például fantasztikus dolog volt, hogy ... [az egyik gyógypedagógus] hozott nekem egy kvíz programot, ahol kvízt tudok összeállítani. Ő megcsinált egyet, bemutatta csoportmunkában, az egyik csoport a kvízt töltötte ki, a másik csoport pedig mást. A differenciált munkalapok megismerésében is segítene, a gyengébbeknek ők, az erősebbeknek én állítom össze.” (tanár, koordináló csoport megbeszélése, 2009)

A módszertani fejlesztések mellett a tanulók értékelésében is megmutatkozik a két fél egymást inspiráló hatása.

„Van úgy, hogy azt mondom a [gyógypedagógusnak]: 'szeretnék a [z egyik SNI tanulónak] jegyet adni, felelted le, mert te vagy az, aki kétszemélyes helyzetben többet foglalkozol vele, jobban ismered'. Jobban érzi azt, hogyan tudja kihozni belőle. A [z SNI tanulónak] eddig mindig szóltam, hogy készüljön, mert fog felelni, mert a [gyógypedagógus] néni kérdezni fogja. Most jutottunk el oda, hogy azt mondtam: 'gyere, felelsz', jött és hármásra szépen lefelelt.” (tanár, koordináló csoport megbeszélése, 2009)

Az értékelés során tehát a gyógypedagógusok munkája előkészítette a tanárok sikeres tanórai működését. A tanár ezt a történetet, és az enyhe fokban értelmi fogyatékos tanuló általuk hármásra értékelhető feleltét óriási sikernek könyvelte el. Ugyanakkor a pedagógusok együttműködési kezdeményezései és a diákok fejlődése szakmai sikerélményt jelentenek a gyógypedagógusok számára is.

„Itt igényelik a tantermi jelenlétet, a csoportos órát, a kollegiális kapcsolatot, a konzultációs felületet. Itt a gyerekek számít, és ez lényegesen több időt kíván meg.” (gyógypedagógus, 2010)

„A felsős kollégákon látom elsősorban a változást. Hozzáállásban, a módszerekben, a számonkérésben, tehát a differenciálás nagyon felerősödött. Ők is látják azt, hogy ennek van értelme, hogy oda kell külön figyelni a másik gyerekekre, hogy önmagához képest kell értékelni, hogy a nagyon kicsi eredménynek is nagyon örülünk. Felsőben is most már sokszor az van, hogy megcsinálja a kolléga a differenciált dolgozatot például, hogy megmutatja a... [másik gyógypedagógusnak] vagy nekem, hogy miszerintünk az adott osztályban a gyerekek megfelel-e a dolgozat, azt méri-e, amire mi kíváncsiak vagyunk a gyerek szintjén. Régebben ugye sokkal több segítséget igényeltek, most már inkább ilyen kontroll funkció van, de sokkal önállóbbak is ebben a tekintetben, de mindenképpen azt mondom, hogy az óraszervezés is nagyon sokat változott, több eszköz

bekerült, több módszer bekerült, egészében változott ez a helyzet, főleg felső tagozaton. Alsóban is, igen, igen, de felső tagozatban ez nagyon nyilvánvalóan változott.” (gyógypedagógus, 2010)

Az gyógypedagógusok nézőpontjából is sokat fejlődött tehát a tanárokkal való együttműködés. Kölcsönösen megerősítették egymást az interjúk során, hogy együttműködésük elsősorban a módszertan, a taneszközök, az órászervezés az értékelés területére irányul.

A kéttanáros modell (co-teaching) nemzetközi szinten elterjedt formái az osztálytermi működést hat struktúráját állítják fel. A két pedagógus közül az „egyik tanít, másik megfigyel”, az „egyik tanít, másik követi”, két csoport „párhuzamos tanítása”, az egymás melletti csoportokban történő „helyhez kötött tanítás”, a kisebb és nagyobb csoportokban történő alternatív tanítás és a tényleges team-tanítás jelenti a különböző együttműködési formákat (Cook, 2004; Friend, 2008). Ezek közül az iskolában eleinte inkább a második forma érvényesült: a tanár tanított, a gyógypedagógus pedig követte az általa irányított folyamatot. A későbbiekben a szakmai egyeztetések következtében és a kooperatív oktatás iskolában történő megerősödése mellett a közös tanítási folyamat a csoportmunka közös támogatása irányába fejlődött, majd egyre inkább megjelent a valódi team-tanítás. Ennek során a két pedagógus közös tanítási folyamatban egyaránt aktív szerepben vett részt az órán.

A kéttanáros modell hazai, részben felső tagozaton szerzett tapasztalatai alapján annak négy formája különül el: a professzionális asszisztencia, a csoportos vagy egyéni rétegmunkán belüli segítségnyújtás modellje, a teamtanítás, valamint lehetőség szerint a kooperatív tanítás (Kemény, 2010). Ezek akár fejlődési szintek is lehetnének, amely esetben a fejlesztés célja a magasabb szintek elérése lenne. Az iskolai tapasztalatok azonban nem ezt mutatják. A gyógypedagógus fent arról számolt be, hogy eleinte igényelték a tanárok több segítséget, majd megváltozott az együtt tanítás módja, „önállóbbak lettek” a tanárok. A tanárok igényeinek változása szempontjából döntőnek bizonyult a kezdeti, a pedagógusok aktuális igényeinek folyamatos kommunikálásáról szóló közös tantestületi döntés.

Az iskolában nem volt szükség a nemzetközi kutatások által kidolgozott 'otthonos tanulókörzet rendszer' (Meijer, 2005) bevezetésére, amely a tanárok néhány fős csoportjára bizza egyes osztályok tanítását, melljük rendelve teljes állású speciális szakembereket, hiszen kis iskola lévén a teljes felső tagozat 4-6 osztályból áll csupán. Más modellektől eltérően nem volt szükség az iskolában a tanítás teljes időtartamában a gyógypedagógusok osztálytermi jelenlétére sem. A 'nyitott osztály' modellje (Feyerer és Prammer, 2003) alapján például az osztály 3 tanára látta el 80%-ban a szaktanári feladatokat, az osztályban éppen tanító szaktanár mellett pedig egy gyógypedagógus biztosította az oktatás teljes időtartamában a kéttanáros rendszert. Mivel ő töltötte a legtöbb időt az osztályban, a gyógypedagógus egyben osztályfőnökké is vált. Ez a modell felső tagozaton akkor bizonyult szükségesnek, amikor 3 fő enyhe, 1 fő pedig középsúlyos fokban értelmi fogyatékos tanuló tanult egy felső tagozatos, összesen 25 fős osztályban (Feyerer és Prammer, 2003). Mivel a vizsgált iskolában felső tagozaton inkább tanulási zavarral küzdő, esetenként egy-egy enyhe fokban értelmi fogyatékos tanuló befogadásáról volt szó, ilyen intenzitású megsegítésre nem volt szükség, bár nem is lett volna realizálható a rendelkezésre álló személyi feltételek között.

A felső tagozaton működtetett kettanáros modell kulcsa a pedagógusok kölcsönös és folyamatos kommunikációjában, egymás és az egymástól történő tanulás iránti nyitottságában rejlett. Az interjúk során meggyőző volt megtapasztalni, hogyan közvetítették egymás felé a pedagógusok és a segítő szakemberek az elvárásait, és hogyan alakították egymás elvárásai alapján kölcsönösen a szakmai tevékenységeiket. A kapcsolat fejlesztésében sikerült alkalmazniuk azt az első iskolafejlesztési napon kialakított normát, hogy a saját igényeiknek megfelelően, helyben, kölcsönösen alakítsák ki az egymást segítő szerepeket közös tanítványaik érdekében. Mindez pedig a tanulók elismerését is kiváltotta, hiszen egyre szélesebb körben vált elfogadottá a felső tagozatos tanulók körében az a helyzet, hogy két pedagógus tanít egy-egy órán.

6.3.1.3. Intézmények egymás között

Az iskolának hagyományosan jó kapcsolata volt a szakszolgálatok intézményeivel, amelyek még tovább erősödtek a kerületi konzorciumi pályázat segítségével, amelyben a szakszolgálatok közül a kerületi EGYMI volt az iskola partnere. A projekt során a segítő szakemberek közül ezen intézmény utazó gyógypedagógusai jelentek meg a legnagyobb arányban az iskolában. A kerületi logopédiai intézet és a nevelési tanácsadó logopédus és pszichológus munkatársai kis órászámban voltak jelen az iskolában.

„10 éve dolgozom az iskolában logopédusként, egy délután vagyok hetente, 4 órában ... jó lenne legalább még egy délután az iskolában dolgozni, mert a felsősökkel nem tudok foglalkozni. Több időre lenne szükség, [...] nem tudunk eléggé megbeszélni dolgokat.” (logopédus, 2008)

Az első két fejlesztési évben heti 7, illetve 3 órában a nevelési tanácsadó két pszichológusa dolgozott az iskolában, a továbbiakban pedig egyikük maradt, bár még mindig csak heti egy napon. Az iskolában nagyobb órászámban dolgozó pszichológusnak

„... van másik 3 intézménye. Ebben az évben úgy alakult, hogy két másik nehéz iskolában dolgozott, olyan értelemben nehéz, hogy nagyon sok a magatartásproblémás és SNI gyermek, és ezen kívül még egy óvodában is. (iskolapszichológusi hálózat vezetője, 2008)”

A pszichológusok órászám tekintetében nagyon jó helyzetűnek tűnhetnének, de mivel az intézmények közötti beosztásuk „ebben az évben úgy alakult”, kis egyéni órászámuk az intézményen belüli szakmai kapcsolatok kiépítése és fenntartása szempontjából nehézségek elé állította őket. Ugyanakkor az iskolába beosztott szakemberek személyének változásai is akadályozták a szakmai kapcsolatok tartós megerősödését. A pszichológusok ugyanakkor az időkorlátokon túllépve is próbáltak bekapcsolódni az iskola életébe.

„Igyekszünk az informális programokon is részt venni, vagy ha lehetőség adódik, akkor szívesen bekapcsolódunk tréningekbe, és az értekezletekre is igyekszünk elmenni” (pszichológus, 2008).

Felismerték, hogy az együttműködésbe történő aktív bevonódás nem csupán a pedagógusokkal kapcsolatos elvárásként jelent meg, hanem egy kölcsönös folyamat, amelyre mindkét félnek időt és lehetőséget kell teremtenie. A kölcsönösségnek része, hogy az iskolában dolgozó minden szakember vegyen részt az intézmény szakmai közösségének programjaiban. Ennek igyekeztek megfelelni a pszichológusok, de mivel több

intézménnyel állnak hasonló kapcsolatban, ennek jelentős időbeli és szervezési korlátai voltak.

Így egyértelmű a következtetés: egy befogadó iskolában a logopédus és a pszichológus kollégák óraszámának emelésére is szükség lenne, mert

„... nem igaz, hogy ugyanannyi idő alatt el lehet látni összetettebb feladatot, mint hogyha a gyerek saját magától is jól működik” (iskolapszichológusi hálózat vezetője, 2008).

Amikor az első iskolafejlesztési napon a tantestület kítűzte a szakmai együttműködések fejlesztését, a segítő szakemberek nagyobb órászámban történő iskolai jelenléte is megfogalmazódott. Az órászám emelésére azonban a logopédus és a pszichológus esetében nem volt mód. A helyi EGYMI vezetője tudott csak a korábbi két főhöz képest a fejlesztés második évében már három gyógypedagógus (2,5 állás) erejéig utazó gyógypedagógusi szolgáltatásokat felajánlani az iskola számára. Ez lehetővé tette azt is, hogy a következő tanévben (2008/09) az intézményben tanuló SNI és BTM gyermekek együttes aránya 7 fővel növekedhetett. A következő tanévben viszont ismét csak 2 fő nyújtott szolgáltatásokat az intézményben, akik a 2009/10-es tanévben már más iskolákat is kaptak, tehát nem a teljes órászámukat töltötték az adott iskolában (*Munkaterv*, 2007, 2008, 2009). Az SNI és BTM tanulók egyre emelkedő létszáma mellett ez hosszú távon inkább fokozta a gyógypedagógusok túlterheltségét.

A segítő szakemberek létszámának emelése azonban továbbra is az intézmény céljai közé tartozott. A fejlesztés harmadik évétől kezdve az iskola más úton próbálta ezt megoldani: maga alkalmazott segítő szakembereket. A 2008/09-es tanévtől felvett egy félállású pszichológust és egy félállású fejlesztő pedagógust.

A pszichológus maga az interjúk során eszmélt rá, hogy saját állását az első iskolafejlesztési tervben megfogalmazott tantestületi igénynek köszönheti. Az iskola saját alkalmazásában álló pszichológusa mellett heti néhány órában továbbra is szolgáltatásokat biztosított a nevelési tanácsadó pszichológusa. A fejlesztő pedagógus mellett pedig a logopédus és két tanulásban akadályozottak pedagógiája szakos gyógypedagógus is részt vett a különböző súlyosságú tanulási problémák kezelésében. A helyzet tehát a szakemberek közötti együttműködések új feladatait hozta magával, illetve felvetette a hasonló végzettségű szakemberek közötti rivalizáció veszélyét. Ennek a helyzetnek a jellegzetességeit az iskola számára legnagyobb segítséget jelentő szakemberekkel készült csoportos interjú során tártam fel. Alapvetően arra kerestem választ, *milyen segítő szakemberre van szükség tapasztalataik szerint az iskolában.*

Az érintettek több *előnyét* látják annak, ha a segítő szakember az iskola alkalmazásában áll. Elsőként az együttműködésben szükséges partneri kapcsolat szempontjából hangsúlyozódik az iskolához tartozás ténye. Az iskola saját pszichológusa a „*kollegialitás*” *érzését* ebben a folyamatban kulcsfontosságú tényezőnek tartja.

„Ha én bemegyek mondjuk egy tanár órájára, akkor ő nyilván egy kicsit feszültebben érzi magát, mert ott ül egy más típusú szakember, aki esetleg az ő munkáját figyeli, értékeli, látja, és ez rögtön egy ilyen rossz érzést kelt benne. Míg ha azt érzi, hogy én ugyanolyan kollégája vagyok neki, mint a másik tanár, akkor ez sokkal oldottabb tud lenni, és akkor ő is rájön arra, hogy nem ő a megfigyelés tárgya, hanem mondjuk a gyerekek.” (pszichológus, 2010)

Másodsorban az iskola saját alkalmazásában álló szakemberek számára magától értetődőbb, hogy *részt vegyenek az iskola életének tanórán kívüli eseményein* is, így az iskola belső és külső programjain egyaránt. Ennek a lehetőségnek több előnyét is látják.

„Azért mi be tudunk kapcsolódni az iskola munkájába, ha kell, itt vagyunk, programokon, farsangon, tehát mindenben részt veszünk pluszban. Ez nem probléma, megismerjük az iskola életét, és ezáltal a gyerekeket is, hogy miben tudunk segíteni, hogy csoportban lássuk őket, ... amikor úgy van szabadidőnk, bejövünk egy-egy programra, szombati programokon is voltunk, kollégákkal is minél jobban tudjuk a jó viszonyt tartani.” (fejlesztő pedagógus, 2010)

„Az t látom, hogy nekünk, mint ilyen támogató rendszernek iszonyúan fontos az, hogy jól tudjunk kommunikálni a tanárokkal, ugyanúgy a szülőkkel, különben én aztán megfeszülhetek a csoportos vagy egyéni foglalkozás keretein belül, ha ez nem épül be egy rendszerbe. Azáltal, hogy mi egy farsangon, vagy bármin itt vagyunk, a gyereket olyan oldaláról megismerhetem, ahogy máskor nem, vagy el tudjuk őket kísérni múzeumba, vagy valami kirándulásra, ahol teljesen más közegben tudjuk a gyereket megfigyelni, nemcsak az osztályteremben tanulás alkalmával, hanem egy szabadabb formában is. Szerintem ez iszonyú fontos.” (pszichológus, 2010)

Számukra az iskola programjaiba való bekapcsolódás elsősorban a gyerekek megismerése, az iskola pedagógusaival való kapcsolatépítés, a szülőkkel való kötetlen kommunikáció lehetősége, és a saját szakmai hatékonyságuk növelése szempontjából tűnik előnyösnek. Az iskola inkúziós kultúrája és az (iskola)pszichológusi feladatkör szakmai kultúrája ezen a ponton találkozik. A tanulók és a pedagógusok megismerése tárgykörben ugyanis az informális mező feltérképezésének szükségességét hirdeti a szakmai kánon, és az iskola alkalmazásában álló iskolapszichológusok esetében kívánatosnak tartja, hogy „ne 'vendég' legyen az iskolában, hanem az iskolai élet folyamatos, aktív résztvevője”, így „részt vehet az iskola életében megjelenő mindennapi feladatokban, mint kollégái, például kirándulásokon, ünnepélyeken, közös programokon” (Martonné, 2002, 566). Ugyanakkor megjegyzi, hogy ez „némiképp ellentmond a tanácsadói szerepnek” (Martonné, 2002, 567). Az inkluzív szemlélet hatásának tulajdonítom, hogy az iskolában dolgozó pszichológusok az előbbi érvet erősebbnek tartották, és próbáltak minél inkább beletartozni az iskola közösségébe, illetve komolyan vették a velük szemben felmerülő iskolai igényeket.

Harmadrészt a segítő szakemberek iskola általi alkalmazásával kapcsolatban felmerült az elérhetőség idői aspektusa is.

„Ha gond van, az sokszor nem várhat, egy perct sem, nemhogy egy hetet vagy három napot. Akkor megyek és mondom. Ha nem az én hatásköröm, akkor rögtön keresem az utat a megoldáshoz. Nem csak várom a kollégát, hogy mikor érkezik, és nyagatom azt, aki nem kompetens és nem tud segíteni. Helyzet van és meg kell oldani.” (gyógyepedagógus, interjú 2010)

„Nagyon improvizatív is tudunk team-gyűléseket szervezni, mert ha arról van szó, akkor mindenki át tudja csoportosítani az életét, de ... ahhoz itt jelen kell lenni.” (iskolavezetés tagja, 2010)

Ez utóbbi előny emelkedett ki leginkább az érvek közül, ennek segítségével találták meg a segítő szakemberek a választ interjúm alapkérdésére, vagyis hogy milyen segítő szakemberre van szüksége az iskolának: elsősorban elérhetőre, aki jelen van az iskolában.

„Függetlenül attól, hogy valaki hol van státuszban, az a lényeg, hogy milyen óraszámban. ... Egy fél státusz, 10-11 óra. Ez a minimum. Két nap itt legyen. A lányok is fél státuszban vannak, és azért tudunk együttműködni, mert itt vannak, jelen vannak.” (iskolavezetés tagja, 2010)

Az elérhetőség kritériuma tehát a tapasztalatok szerint a minimum fél státusz, amely a korábbi heti néhány órás jelenlét tapasztalatából kiindulva tűnik alapvetően szükségesnek. A heti egynapos iskolai jelenlét ugyanis nem tesz lehetővé stabil ellátást, mert egy-egy ünnepnap vagy szakmai program miatt kihagyott iskolai jelenlét miatt akár hetekre szünetelhet az ellátás. Emellett a több intézményben is szolgáltatásokat biztosító szervezeti formában az esetenként elengedhetetlen rugalmasság is nehezen megvalósítható.

„Intézmények között nagyon nehéz rugalmasnak lenni, azt egyetlen intézmény sem szereti, ha én minden héten variálok, vagy átrakosgatom az óráimat, házon belül ezt sokkal rugalmasabban meg tudjuk oldani.” (gyógypedagógus, 2010)

A rugalmas, gyors és hatékony problémamegoldás tehát a minimum fél státuszhoz kötődik az iskolában, amely esetben azonban irreleváns, hogy azt a fél státuszt ki biztosítja. Nem véletlen, hogy a csoportos interjúra azok a segítő szakemberek kaptak meghívást az iskola részéről, akikre az intézmény vezetősége számíthat. A már a fejlesztés kezdetétől az intézményben dolgozó két gyógypedagógust hívták meg ugyanis az interjúra, akik az EGYMI alkalmazásában állnak, de teljes állásban dolgoznak az iskolában, valamint az iskola alkalmazásában álló két segítő szakembert, egy fejlesztő pedagógust és egy pszichológust.

A segítő szakemberek közötti *együttműködés* feloldotta az egy iskolában dolgozó több hasonló végzettségű szakember jelenlétében esetenként felbukkanó rivalizációt.

„Én azt sem érzem, hogy egy szakmai rivalizálás lenne, hogy én most jobb vagyok, meg azt sem érzem, hogy jó, akkor oldd meg te. Ez szerintem jó. Nem is kell megbeszélni, mert mindenki tudja.” (pszichológus, interjú 2010)

„Ez a team-munka lényege. Függetlenül attól, hogy kinek mi a végzettsége. Az a lényeg, hogy megerősítjük egymást. Ez így sokkal hatékonyabb.” (iskolavezetés tagja, 2010)

„A probléma is megtalálja az útját, hogy merre van kifizása és automatikusan bekapcsolódnak azok az emberek.” (gyógypedagógus, 2010)

„Én úgy gondolom, hogyha van itt az iskolában egy probléma, nem az a kérdés, hogy ez most a te feladatod, vagy kié, hanem mindenki odateszi, amit tud. Ez nem az, hogy ezt te csináld meg, ez a nagyszerű az egészben. Én ebben segítek, te abban, és meg van oldva” (fejlesztő pedagógus, 2010).

Az *aktív részvétel* inklúzió által kinyilvánított normája a segítő szakemberek közötti kapcsolatokban is meghatározóvá vált. Egyes gyerekek érdekében, nagyon összetett helyzet esetén, még az is előfordul, hogy ugyanazt a feladatot együtt végzik el, hogy saját különböző szakmai szempontjaikkal hozzájárulhassanak a problémamegoldás eredményességéhez.

Emellett a különböző speciális tudásukkal másként, és egymás munkájához több ponton is hozzájárulva, jól *kiegészítik egymást*. Ennek jó példája az egyik gyógypedagógus és a pszichológus együttműködése a nyolcadikosok pályaválasztásának megsegítésében. Az interjú során ők szinte egymás szavait kiegészítve mesélték el közös történetüket.

„Például tavaly a tavalyi nyolcadikkal emlékszem, a [gyógypedagógus] sokkal jobban ismerte a gyerekeket, mert ugye én akkor jöttem, és a [gyógypedagógus] nagyon otthon van abban, hogy hol milyen iskola van. [...]”

Én tudtam, hogy melyik az a középiskola, amelyik azt mondta, hogy jövőre biztos lesz helye, milyen típusú gyerekeket vár inkább, idén már tudtuk teregetni a nyolcadikosokat, aki bizonytalan volt. Most már

jobban ismertük azt a befogadó közeget a középiskolák részéről, hogy kik azok, akik a mi diákjainkat tovább tudják vinni.

És akkor hozzám már vizsgálatra csak azok kerültek, akik bizonytalanok voltak, ez így teljesen jól működött, hatékonyabbá vált ez az egész.” (interjú, 2010)

A segítő szakemberek közötti együttműködés köréből pedig nem zárják ki az intézményben ritkábban jelen lévő segítő szakembereket sem, sőt igyekeznek *bevonni* mindenkit a közös munkavégzési folyamatba.

„Itt a [nevelési tanácsadóból érkező] kolléga. Neki is kevés az óraszám. Szerintem lenne létjogosultsága annak, hogy egy saját pszichológus és egy [nevelési tanácsadóból] érkező kolléga [...] csak egy nagyon egyszerű példát mondok, csoportot vezetni nem lehet egyedül [...] egyébként ezzel a [nevelési tanácsadóból érkező kollégák] is küzdenek, akik egyedül mennek ki egy intézménybe. De mi nagyon leleményesek vagyunk és szeretjük eléggé a szakmánkat, úgyhogy mi betársulunk egymáshoz.” (pszichológus, 2010)

A pszichológus kollégájával való együttműködésre máris talált egy fontos terepet a pszichológus, a közös csoportvezetés feladatát, akár önismereti, pályaválasztási, szociális és készségfejlesztés, kommunikációfejlesztés, gyermekpszichodráma csoport legyen is az.

Az együttműködésben megjelenik az inklúzió által szintén kiemelt norma, amely egymás elfogadását és értékelését közvetíti. A segítő szakemberek tisztelik a másik szakmaiságát, tiszteletben tartják személyében is, és *elismeréssel* fordulnak egymás felé.

„Pedig [a fejlesztő pedagógussal] hasonló munkát végzünk, de én érzem az ő jelenlétének a rendkívüli fontosságát.” (gyógypedagógus, 2010)

„Ha valaki panasszal fordul valakihez, mindig megkapja a kellő figyelmet, azért erre nagyon törekszünk. És hogy ne csak a figyelmet, hanem a segítséget is. És mindegy, hogy leszűkítve ez gyerekekre, szülőre vagy kollégára vonatkozik.” (gyógypedagógus, 2010)

Az együttműködés szempontjából előnyösnek tekintett körülménynek minősült *az iskola mérete is*.

„Nekünk óriási szerencsénk van azzal, hogy kicsi iskola vagyunk. Függetlenül attól, ki honnan jön, és milyen szakmát képvisel, könnyebb a kommunikáció, mintha egy nagy mamutiskola lennénk.” (iskolavezetés tagja, interjú 2010)

Az iskolai alkalmazás azonban a segítő szakemberek számára *hátrányokkal* is járt. Hátrányként az iskola alkalmazásában álló pszichológus a helyi szakmai háttér hiányát jelenítette meg.

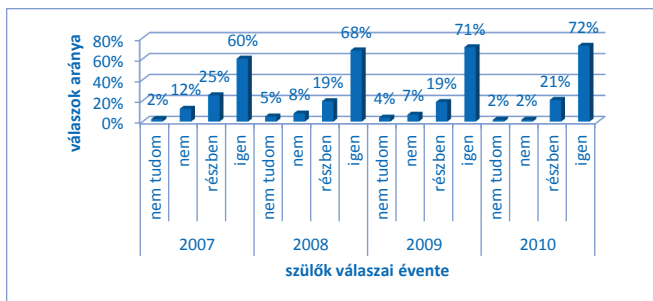
„Jó lenne a nevelési tanácsadós kollégák közé bekerülni úgy is, hogy valakinek nem ott van a státusza. Én úgy oldom meg, hogy nekünk van egy szakmai csoportunk. Ez saját szervezésű, pszichológusok által szervezett. Mi annak idején az egyetemről úgy jöttünk ki, egy nagyon kedves tanárunk úgy engedett el bennünket, hogy ne hagyjátok el egymást, fogjátok egymás kezét. Mi ezt megfogadtuk.” (pszichológus, 2010)

A fejlesztő pedagógus számára helyi szakmai háttérrel jelentenek az iskolában dolgozó gyógypedagógusok, illetve a kerületben létrehozott „Fejlesztő munkaközösség”, amelynek az EGYMI gyógypedagógusai is aktív alapító tagjai. Az iskolán kívüli szakmai együttműködéseiket kerületi továbbképzések és más kerületi iskolák nyílt napjai egészítik ki.

Mindezen előnyök és hátrányok mellett az iskola vezetése úgy gondolja, hogy saját segítő szakemberek alkalmazása bevált gyakorlat az intézményben, amelyet maguk a segítő szakemberek is megerősítettek.

„Biztos az, hogy minden iskolának kellene pszichológust alkalmazni, vagy fejlesztőt, vagy gyógypedagógust legalább, mert így nagyon működik.” (gyógypedagógus, interjú 2010)

A szülők részéről is pozitív visszajelzésnek tekintettük, hogy a segítő szakemberek iránti nyitottságuk terén a fejlesztés négy évének különböző akciói következtében folyamatos fejlődés volt tapasztalható. Külön kiemelendő, hogy itt az iskolába járó minden gyermek szülőjének véleménye megjelenhetett. A szülők segítő szakemberek iránti nyitottsága már 2007-ben sem volt alacsony szintű, a szülők 60%-a szívesen beszélt velük gyermeke neveléséről. Mindezen fejlesztési akciók hatására azonban még 12 százalékpontos emelkedést sikerült elérni. Az iskolás gyermekek szüleinek kis része (12%) a fejlesztés kezdetén még nem szívesen beszélgetett egy segítő szakemberrel, a 2010-es kérdőívben már csak a szülők 2%-a volt tartózkodó ezen a téren.



36. ábra A szülők véleménye arról, hogy szívesen beszélne-e gyermekük neveléséről egy a segítő szakemberrel

Mindez a különböző segítő szakemberek és a tantestület tagjainak összehangolt munkája következtében jöhetett létre. A szülői visszajelzés azt is megmutatta, hogy a fenti kezdeményezések a segítő szakemberek alkalmazásával kapcsolatban hatékonynak bizonyultak.

A gyógypedagógusok mellett az Index-folyamat második felében új erőforrásokat jelentett az iskola számára a fejlesztő pedagógus és egy újabb pszichológus foglalkoztatása.

„Az idei tanévben a pszichológus a szerepe felerősödött. Nemcsak intézményi szinten. Azt látom, hogy a gyógypedagógus megszokottá vált, meg a fejlesztő pedagógus, de hát ő pszichológus. Jönnek be a szülők, hogy 'hát ő most már a pszichológus kollégával esetleg...' tehát hogy most már ők jelentkeznek. Régen nem fogadták el a gyógypedagógust. Az én gyerekem nem hülye. De ez most már OK. ... Most már a pszichológusszerep lépett egyet előre a köztudatban, és most már nem az van, hogy az én gyerekem nem hülye, hanem hogy foglalkozzon vele a pszichológus.” (iskolavezetés tagja, 2010)

Az iskolafejlesztési folyamat nélkül is kialakult már valamilyen együttműködés az iskola pedagógusai és a segítő szakemberek között, de annak működését megerősítette az Index-folyamat azzal, hogy bátorította a kölcsönös kommunikációt és közös célokat tűzött ki az együttműködések számára.

A pedagógusok közösen megfogalmazott tapasztalata a szakszolgálatok szolgáltatásának mértékéről pedig az iskolavezetés számára is visszajelzést jelentett. Az iskolavezetés nagyon érzékenyen reagált a segítő szakemberek óraszámainak emelését

célzó együttes pedagógusi kérésre és új szakembereket alkalmazott saját hatáskörben. Az iskolának tehát a tapasztalatok szerint olyan segítő szakemberekre van szüksége, akik elérhetőek, mert legalább heti 10-11 órát az iskolában dolgoznak. Ez teszi ugyanis lehetővé a rugalmas és a tanulók problémáira gyorsan, hatékonyan reagáló munkavégzést. Ebben a tekintetben pedig irreleváns, hogy mely intézmény foglalkoztatja a segítő szakembert. Az inklúzió szemlélete a folyamat során segítette a segítő szakembereket abban, hogy megbecsüléssel forduljanak egymás felé, és ezáltal mindannyian aktívan bevonódnak a feladatok megoldásába. Az Index kérdőívek visszajelzéseket nyújtottak a változási folyamaton belül a tanulók és a szülők e területekre vonatkozó elégedettségéről, egyúttal pedig a változások hatásairól.

6.3.1.4. Tanítók és tanárok együttműködése az alsó és a felső tagozat közötti átmenet támogatására

Az iskolafejlesztés hatására megerősödött az a korábbi kezdeményezés, amely addig a pedagógusok módszertani fejlesztéseinek érdekében szerveződött az iskolában. A pedagógusok ugyanis munkaközösségi feladataik teljesítése érdekében bejártak egymás óráira, a tapasztalt pedagógusok mentorálták fiatalabb kollégáikat, és átadták egymásnak a taneszközöket. Az első iskolafejlesztési napon célként tűzték ki, hogy „Legyen átmenet a 4. és az 5. osztály között.” A céllal kapcsolatos prioritások között szerepelt, hogy a tanítók 6. osztályig tanítsák egykori osztályukat és maradjanak osztályfőnökei, szerepelt a tanítók és tanárok együttes tanítása, közös szakkörök szervezése. Az átmenet megteremtésének célja azzal a két szakmai indokkal született meg, hogy ezáltal folyamatos marad a közöttük lévő személyes kapcsolat, és a felsős kollégák is jobban megismerik a gyerekeket.

A program első éve után az ebben résztvevő pedagógusok nagyon sok előnyét látták az együttműködésnek. Tapasztalataik alátámasztották a korábbi célkitűzéseket, úgy érezték, hogy az „áttanításnak” az alsó és a felső tagozat egymáshoz közelítésében nagyon nagy szerepe van.

„Van lehetőségük megismerni engem, és viszont: én is megismerhetem őket. Kialakul egy olyan viszony, ami egyfajta stabilitást ad nekik a felső tagozatra érkezve.” (tanár, 2008)

Ebben a folyamatban egy tanár saját tapasztalatai alapján a felső tagozatos tanárok aktivitása tűnt szükségesebbnek.

„Nyilvánvaló, hogy nekünk kell megismerni, hogy az alsó tagozat hogyan dolgozik, hol tartanak, hogyan fejleszti a különböző képességeket, milyen technikával adja át az ismereteket, milyen gyakorlataik vannak. Ezt kell folytatnunk felső tagozatban, azért, hogy beérjen. Vannak olyan gyerekek, akiknél ez nagyon szépen beérik és nincs semmi gond felső tagozatban, de ez töredéke a felső tagozatos gyerekeknek. És újra kell kezdeni a munkát, ha nem nyúlunk vissza az alsó tagozatos munkákhoz.” (tanár, 2008)

Külön kiemelték az inkluzív iskola sajátos helyzetét, amelyben ez a törekvés még inkább hangsúlyozódik.

„Az SNI-seknél ez meg még inkább nagyon fontos. Azok a készségek, amik még nem rögzültek, nem váltak készség szintűvé azok ne omoljanak össze, hanem tovább tudjunk építkezni rájuk.” (tanár, 2008)

Annak ellenére, hogy a későbbi iskolafejlesztési tervekben nem jelent meg újra a tagozatok közötti átmenet megteremtése, áttételesen újra előkerült, például a tanulószoba továbbfejlesztéséhez kapcsolódóan. A 2008-as kérdőívekben a szülők kezdeményezték a tanulószoba céljainak újragondolását. A 2009-es iskolafejlesztési tervben a „C.1.5. Tanulóink egymással együttműködve tanulnak” indikátorát hívtuk segítségül ennek megoldására, de emellett megjelent az a szakmai szempont is, hogy így megerősíthető az alsó és felső tagozatok közötti átmenet megsegítése, hiszen a tanulószoba célja szerint ebben az iskolában az 5. és 6. osztályos tanulók felső tagozatban történő helytállását segítette.

Ezen túl például, ahogy a célkitűzés „utat talált” magának az iskolában, mások is kapcsolódtak a célok megvalósításához, így a pszichológus is. A szóbeli számonkérés eredményességének segítésére pedig elindított egy „izgalmszentes felelés” csoportot az ötödikesek számára.

A tanulók a fejlesztési folyamatról szóló visszajelzések között beszámoltak a tapasztalataikról. Például, hogy az érdeklődő diák alsóként már biológiai szakkörre járt egy felsős tanárhoz, vagy, hogy a versenyekre és iskolai műsorokra való felkészítéseket az alsó tagozatosok számára is szaktanárok végezték. Ezért amikor felső tagozatba kerültek, már ismerték a tanárokat.

„Az osztályfőnökünkkel is úgy ismerkedtünk meg, hogy múlt évben volt egy ilyen előadás és ő szervezte.” „A tanár nénik megmutatták, hogy milyen lesz majd az ötödik.” (felső tagozatos tanulók, interjú, 2010)

Egy új tanuló szülőjének is feltűnt, hogy gyermeke milyen jól ismeri alsóként a felső tagozaton tanító tanárokat is.

„Egy pillanat alatt összekovácsolódott, mindenkiel ugye, 2 hét után már olyannak köszönt, hogy azt se tudtam ... felsős, meg ilyen tanároknak.” (szülő, 2010)

Az alsó és a felső tagozat közötti átmenet támogatása tehát több oldalról is megtörtént. A kezdeményezéshez a tanítók, tanárok és a segítő szakemberek is kapcsolódtak, amely által ennek a közösen kitűzött cél érdekében erősítették egymás hatását. Ez volt az a prioritás, amely az egyes fejlesztési években többféleképpen keresett és talált megvalósítási utat magának az iskolán belül. Az iskolafejlesztői szerepben ezáltal azt tanultam meg, hogy vannak olyan problémák, amelyeknek hosszú távon fenntartható megoldására nem feltétlenül talál rá azonnal a tantestület, de a megoldásmódok többféleképpen történő megközelítése során mégis „kikísérletezi” a hatékony megoldásmódokat. Megtanultam továbbá, hogy az egyes Index indikátorok „átjárhatóak”, vagyis hálózatos módon összekapcsolódnak, amellyel az iskolafejlesztés strukturáltsága nem gyengül, a megvalósítás iránti elkötelezettség viszont megerősödik.

6.3.2. Az erőszak minden formájának leépítése

Az erőszak leépítése az iskolafejlesztés első és utolsó évének célkitűzéseként jelent meg. E két évben azonban egészen mást jelentett, bár mindkét esetben kapcsolatban állt a kirekesztéssel. Már a fejlesztés kezdetén jól ismerték a pedagógusok a kirekesztés jelenségét és az ahhoz kapcsolódó erőszakos viselkedésformákat.

„A felső tagozatban a kamaszkodás és az iskolán kívüli hatások is megjelennek. Konkrétan megtörtént egy osztályban, hogy kiment egy gyerek, akit állandóan bántottak, és megpróbálták a következő úgymond „gyenge láncszemet” is kirekeszteni, akit ők annak gondoltak.” (tanár, koordináló csoport megbeszélése, 2006)

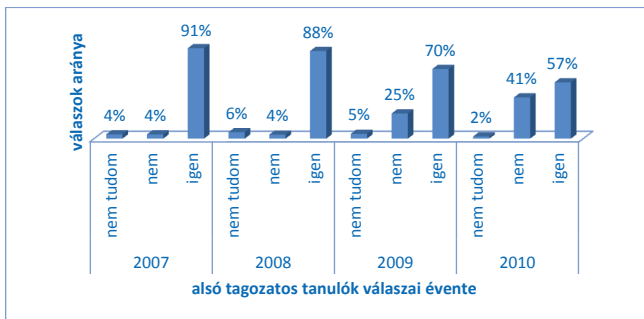
Az erőszak leépítésének szükségességét a pedagógusok vetették fel az első iskolafejlesztési napon, de bizonytalanok voltak abban, mit is tekintünk pontosan erőszaknak. Az Inklúziós index kérdéssorával dolgozva látták, hogy az Index az agressziót egészen tágan értelmezi. Erőszakként értelmezi a fizikai bántalmazás mellett a szóbeli, érzelmi erőszakot, a hatalmaskodást, a rasszista kifejezéseket, ehhez kapcsolva a nemek közötti különbségekre vagy a fogyatékosságra utaló megjegyzések is (*Booth és Ainscow*, 2009).

A pedagógusok azt feltételezték, hogy elsősorban a szóbeli agresszió (csúfolódás, piszkálás) jelenik meg az iskolában, így ezekre kérdeztünk rá a kérdőívekben. A tanítók megfigyelték, hogy az alsó tagozatos tanulók félnek a felső tagozatosoktól, főként az udvaron éri őket több atrocitás a „nagyoktól”. Az alsó tagozatosok kérdőívében ezért erre vonatkozó kérdést is szerepeltettük. A felsősök esetén pedig kíváncsiak voltunk rá, hogy mennyire számítanak a konfliktusok megoldásában a tanáraikra. A válaszok már az első alkalommal beigazolták a pedagógusok feltételezéseit, így ezek a kérdések változatlan formában megjelentek minden további évben a kérdőívekben, képet nyújtva a szóbeli agresszió arányának változásairól. Annak tartamát viszont a kérdőívek nyílt kérdéseire adott válaszok segítettek meghatározni, ugyanis feltételeztük, hogy az agresszió különböző formái mint a „három legrosszabb dolog az iskolában” megjelennek majd ott.

A pedagógusok az iskolai erőszak ellen a konfliktuskezelésről szóló tudásuk bővítésével tettek, mind a továbbképzések, mind pedig a pszichológusokkal és egymással történő konzultációk segítségével. Elhatározták, hogy a diákokkal beszélgetéseket kezdeményeznek az erőszak kérdéséről, és a konfliktusokat azonnal megbeszélik⁶⁵, elhagyják a kérdőívek nyílt kérdései alapján a tanulókat érzékenyen érintő „kollektív büntetéseket”, és nagyobb figyelmet fordítanak a szünetben, az udvaron zajló eseményekre. A felső és alsó tagozat közötti feszültség csökkentése érdekében a közös iskolai rendezvények kapcsolatteremtési lehetőségeit és a tagozatokon átívelő közös szakköröket dolgozták ki megoldásként. Mindezek azonnali eredményeket hoztak az alsó tagozaton.

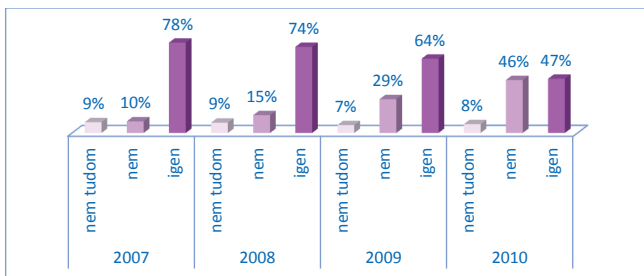
Az agresszió és az előítéletes gondolkodás fő faktorának a „rossz gyerekek” mítosz megjelenését tartottuk. Alsó tagozaton ez az aspektus a tanulói vélemények tükrében folyamatos csökkenést mutatott. A négy év alatt összesen 34 százalékpontos visszaesés azt mutatja, hogy a tanulók harmadát győzték meg az iskolában tapasztaltak arról, hogy ne a „rossz gyerekek” sztereotípiájában gondolkodjon.

⁶⁵ Lásd: Egyén kölcsönös megbecsülésének fejlesztése c. fejezet.



37. ábra Az alsó tagozatos tanulók véleménye évenként arról, hogy az osztályukban vannak-e rossz gyerekek

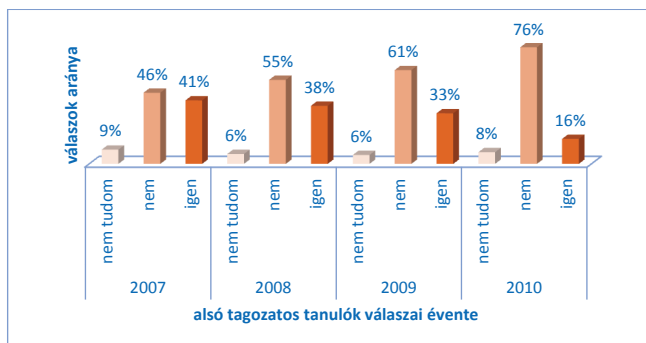
A „rossz gyerekek” mítoszának értelmezésében segítségünkre voltak a kérdőívek nyílt kérdéseire adott tanulói válaszok. Az alsó tagozatos tanulók az első évben az iskolán belül a legrosszabb dolognak a többi gyereket tartották. Ennek hátterében megjelentek az osztályok, egyes tanulók, az alsó és a felső tagozat, valamint a fiúk és a lányok közötti ellentétek. Az egyes „leértékelt” tanulók tulajdonságainak felsorolásakor a „rossz gyerekek” kifejezés mellett leginkább a „buta” jelző dominált. A második évben még élt a fenti csoportellentétek mellett a „sok nem normális gyerek” sztereotípiája, a következő években azonban ilyen stigmák már nem voltak tapasztalhatók. A legutóbbi vizsgálati évben a kérdőívek nyílt kérdéseire adott válaszokban azt a változást láttuk, hogy a gyerekek már alig panaszkodtak fizikai agresszióra és a szóbeli agresszió formái is enyhébbé váltak. Míg 2007-ben jellemzően a csúfolódáshoz a „kötözködnék velem, ordibálás, hibáztatás”, 2008-ban a „megbántanak, szidnak, fenyegetnek”, 2009-ben a „veszekedés, bántás, parancsolgatás”, 2010-ben már inkább a „néha összekapunk, beszólogatnak, kinevetnek” kifejezések kapcsolódnak, jelezve a szóbeli agresszió megjelenési formáit. A csúfolódás formáinak enyhülése mellett annak aránya is csökkent a kérdőívek tanúsága szerint.



38. ábra Az alsó tagozatos tanulók tapasztalatai arról, hogy az osztályában a gyerekek néha csúfolódnak-e

Ugyan a gyerekek csaknem felének ma is élő tapasztalatot jelent a csúfolódás, felmerült bennünk, hogy ezt a tapasztalatot vajon milyen szerepből szerezték. A legutóbbi két év nyílt kérdéseinek feldolgozásakor feltűnt, hogy a tanulók már nemcsak általánosságban beszéltek a csúfolódásról, hanem beszédesen jelezték, hogy eközben ők melyik oldalon állnak. A 2009-es válaszokban 12 tanuló jelezte, hogy őt csúfolják, hatan érzékelték ezt a csúfolódást és egy tanuló vállalta, hogy ő is csúfolódik, bár őt is csúfolták. 2010-ben mindössze 7 alkalommal jelezték, hogy csúfolják őket, és ennek előfordulását további 12 tanuló sorolta az iskola legrosszabb jelenségeihez. A csúfolódás érzékelése szempontjából tehát megfordult az arány, míg korábban inkább saját tapasztalatáról számoltak be a tanulók, addig most már többen csak látták ennek példáit.

Az alsó és felső tagozatosok közötti feszültség oldása is folyamatos. A tanulók háromnegyedének tapasztalatai között már nem szerepel, hogy bántanak őt az udvaron (39. ábra).



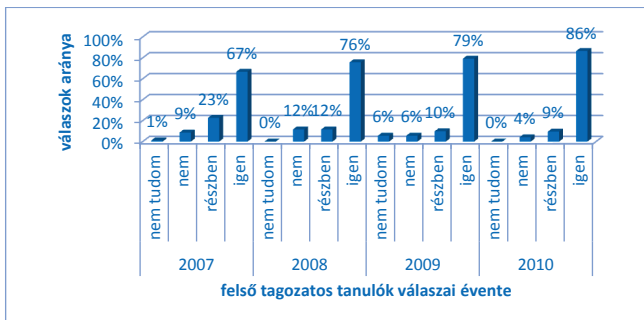
39. ábra Az alsó tagozatos tanulók tapasztalata arról, hogy az udvaron bántják-e

Az udvaron megjelenő agresszió visszaszorításának eredményességét a kérdőív mellett egy szülő is jelezte interjújában: számára valójában meglepetésszerű, hogy kislánya milyen jól teremt kapcsolatokat felső tagozatos gyerekekkel.

„Hatodikos fiú köszönt rá, hogy ’szia M.’ És őt honnan ismered?’ Hát kint együtt játszottunk az udvaron.’ Nincs az, hogy ’kis pisis’ és ’rá se nézek’, hanem hatodikos, hetedikos lányokat ölelgetett, meg nem tudom, és akkor „gyere M.” és megdajkálták a kicsiket és nagyon tetszett ez is.” (szülő, 2010)

A szülők iskolai tapasztalatrendszerére mérlegén is elismerésre méltónak minősült tehát ennek a törekvésnek az eredménye. Az alsó tagozaton tehát az agresszió mennyiségében csökkent és minőségében is enyhült, amellett hogy a „rossz gyerekek” sztereotípiájának tartalma is átalakult. Kevésbé a személyek globális jellemzőivel, inkább egyes viselkedésmóddal kapcsolódott össze. A csúfolódás mellett az alsó tagozatos tanulók udvaron történő „bántása” is jelentősen visszaesett. Az agresszió kezelése az alsó tagozaton tehát sikeresnek minősíthető. A felső tagozaton azonban sajnos nem.

A felső tagozaton az utóbbi években valószínűleg inkább nőtt az agresszió, bár a fejlesztés annak csökkentésére irányult. A felső tagozatosok egyre többen vélnek felfedezni „rossz gyerekeket” osztályukban.



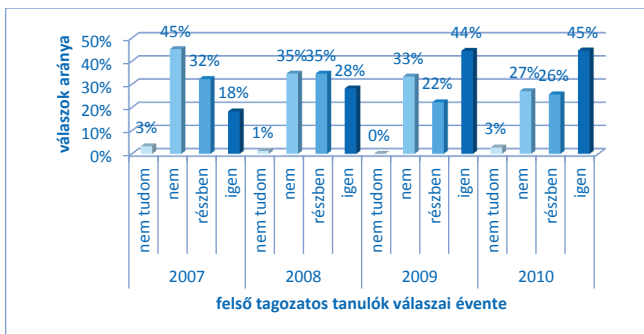
40. ábra A felső tagozatos tanulók véleménye arról, hogy az osztályukban vannak-e rossz gyerekek

A csúfolódás jelensége szintén megerősödött, csupán az utolsó évben stagnál (41. ábra). A helyzet értelmezésében a segítő szakemberek is részt vettek. Ők az interjúkban ezt a jelenséget két oldalról indokolták. Egyrészt a gazdasági válság társadalmi hatásaként növekvő családi feszültségekkel, másrészt életkori jellemzőkkel.

„Csúfolódnak, a csúnya beszéd most egy kicsit kiéleződött. ... Ez külső hatás. Türelmetlenség, a családokban is ez van, nyilván hajtják a szülők a pénzt, a munkát, kevesebb idő jut a gyerekekre.” (gyógypedagógus, 2010)

„A serdülőkör sajátja, amiben vagyunk, hogy ez a csúfolódás és ronda beszéd.” (pszichológus, 2010)

Az okkeresés azonban nem felelteti, hogy ennek mértéke nőtt, a csúfolódás és a csúfnéven szólítás aránya az utóbbi években duplájára emelkedett a felső tagozaton.



41. ábra A felső tagozatos tanulók tapasztalata arról, hogy az iskolában csúfolják vagy csúfnéven szólítják-e őket

A felső tagozatos tanulók nem keseredtek el ennek az eredménynek láttán. Számukra ugyanis a csúfolódás már nem komolyan vehető szempont, nem tulajdonítanak neki jelentőséget.

„Nálunk van olyan, hogy megy osztálytársam mellett, [...] akkor úgy szól nekem, hogy 'Géza'. Fogalmam sincs, hogy miért. Én meg szólok neki, hogy 'Jakab'. Szóval, ez inkább olyan viccelődés, a mi osztályunkban, nem csúfolódás. Nem csúfolunk ki senkit, semmiért igazából. Szerintem ez inkább poén.”

„Régen, igen, alsóban mikor még picik voltunk. Szerintem ez nem volt olyan komoly, csak... hogy heccből, de most felsőben meg már azért nem, mert komolyak vagyunk már ehhez, hogy egymásra mutogassunk, hogy zöld pólója van a lila helyett.” (felső tagozatos tanulók, interjú, 2009)

Vannak komolyabb problémáik, mint például a „lelki terror”.

„Néha a lelki terror rosszabb, mint mondjuk az, hogy valakit most megvernek. Vannak olyanok például, – nem feltétlenül ebben az iskolában – akik bántják a másikat lelki terrorral, és utána tők ártatlannak érzik magukat.” (felső tagozatos tanuló, interjú, 2009)

A következő év feladata azonban ebben az iskolában is valóban a lelki terror legyőzése volt. A csoportos interjú alkalmával a gyerekek ennek több formáját is feltárták.

„A nagypapájától kapott egy pulóvert, és mondjuk, hogy meghalt a nagypapája és azt is piszkálja. Ez például lelki terror.

Vagy barátok voltak és elmondott neki valami titkot és összevesztek és utána elmondja mindenkinek. [...]

A barátomat megfenyegették, azt mondták neki: 'ha ezt elmondod neki, akkor megverlek', és félt tőlük, nem merte senkinek elmondani.” (felső tagozatos tanulók, 2009)

A példákban a kegyeleltértéstől az áruláson át a megfélemlítésig többféle agresszív cselekedetet is felsoroltak a gyerekek, lelki terrorként definiálva azokat.

A kérdőívek nyílt kérdéseinek tanulói válaszaiban is megjelent többféle, elsősorban szóbeli agresszió. A fizikai agresszió az első évben az éppen felső tagozatra került ötödikeseknél elvétve előfordult, de a további években egyáltalán nem jelent meg a kérdőívek válaszaiban. 2007-ben a szóbeli agresszív megnyilvánulások között dominált a „cigányozás”, amely a következő évtől már megszűnt. Megjelent a „hülyegyerekezés”, amely egy év szünet után néhány alkalommal újra és újra felbukkant. A 2009-es új agressziós megnyilvánulásokként a zenei ízlésre (japán rock) vonatkozó elutasítás, a nemek közötti feszültség növekedése és a rongálás megjelenése jelentkeztek. 2010-re már inkább a lopások növelték a gyerekek közötti feszültséget, illetve a szóbeli agresszió aránya növekedett.

A pedagógusok az utóbbi években néhány új, vagy az iskolába visszatérő tanulóval kapcsolatban figyeltek fel egy pszichikai agressziós formára.

„Valami nagyon csúnya dolgot csinált tegnap: 'nyújtsa fel a kezét, aki utálja a B-t és a nem tudom kicsodát...' és akkor páran felnyújtották a kezüket, megszavaztatta az osztállyal. ... Az osztály előtt mondtam, hogy ezt nem vártam, egyébként is olyanok szavazták meg, akiről azt hittem, hogy azt mondják, hogy [...] 'ezt elutasítjuk', de nem, 'ez olyan jó poén volt' mondták a lányok” (tanár, koordináló csoport megbeszélése, 2009)

Amikor értelmeztük ezt a jelenséget, számomra ez nyílt kirekesztésről szóló pszichikai erőszakot jelentett, amelynek halmozott előfordulását a pszichológia iskolai zaklatás, vagy „bullying”-ként egyre gyakrabban emlegeti.

„Bullyingnak azt az agresszív viselkedést tekintetem, amely tartós és ismétlődő jelleggel zajlik, egy vagy több diák gyakorolja egy gyengébb vagy magányos egyénen, és az agresszív aktusnak nincs nyilvánvaló kiváltó oka (nem reaktív agresszió).” (Figula, 2004, 225).

A jelenséget megvizsgálva arra a megállapításra jutottunk, hogy olyan gyerek követte el, aki maga is megtapasztalta azt, hiszen néhány hónappal azelőtt kellett eljőnnie a régi iskolájából. A pedagógusok a koordináló csoportos megbeszélésen erre a jelenségre több példát is felsoroltak.

„Nálam például két ilyen gyerek van, akiknek el kellett jőnnie az iskolából, és rajtuk veri el maximálisan.

Miért kellett eljőnniük?

Mert képtelenek voltak beilleszkedni. A ... egy más típusú, más filozófiájú iskola, és nem fogadta el egészen kicsit sem a másságukat, nem etnikai, de másság, és már annyi feszültség halmozódott fel mindkettőjükben, hogy hihetetlen. És ezt a szülőknek is megmondták, és ezt a szülőkkel beszéltünk, velük is leültünk együtt. 'Mert nekem onnan el kellett jönnöm', nem akart eljőnni. És ezt torolják meg az osztályon, rajtam, mindenkin.” (tanár, koordináló csoport megbeszélése, 2009)

Ezen a ponton úgy éreztem, hogy a pedagógusok valóban és mélyen értik az inkluzív szemléletet, hiszen bár látták a tanuló nehézségeit, a környezeti akadályokkal együtt szemlélték azokat. Tapasztalataikban megjelenik az inkluzív nevelés azon tézisének mély megértése, amely szerint a kirekesztés forrása maga az iskolarendszer (UNESCO, 1994). Arra a jelenségre mutat rá a példa, hogy a tanulók más iskolákban saját személyükkel kapcsolatosan megtapasztalt kirekesztési tendenciákat indítanak el az őket befogadó iskolában.

A szakemberek több úton is elindultak az agresszió leépítése, az egyes pszichikai agressziót felvonultató esetek kezelése érdekében, hogy ne erősödhesen meg az iskolában a bullying jelensége.

„Mi már annyit mindent mozgósítottunk, annyi szervezettel felvettük a kapcsolatot ... én és a pszichológus megyünk, hogy eredményt tudjunk elérni. ... hogy egy gyámügy, egy családsegítő vagy valami ott legyen mögöttünk, hogy megtámogatlak és segíték.” (iskolavezetés tagja, 2010)

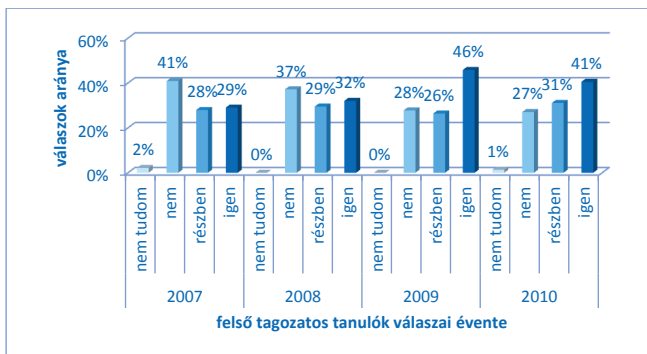
Az iskola 2009-ben félállásban alkalmazott egy gyermekvédelmi felelőst, vagyis megerősítette az iskolai gyermekvédelmi szolgáltatás óraszámát és támogatottságát. A gyermekvédelmi felelős aktivitása és a családsegítők bevonása mellett is komoly feladatokat jelentett azonban a problémamegoldás. A pszichológus szerepének iskolai megerősödéséhez az ilyen jellegű problémák megoldásának igénye és a pszichológusok munkájának megtapasztalt hatásai valószínűleg jelentősen hozzájárultak. Az iskola vezetése nagyon aktívan vett részt a problémamegoldásban.

„A tanév során már többször említettem, hogy ilyen nehéz tanévre nem emlékszem még vezetői pályafutásom alatt. A tanév elején és a tanév közben intézményünkbe került tanulók és szülei jó része alaposan próbára tette konfliktustűrő és problémamegoldó képességünket. Többen nem tudtak a nálunk kapott lehetőséggel jól élni, csak visszaélni, ráadásul néhány régi tanulónk is követte „jópéldájukat”. Rengeteg alkalommal kellett nemcsak a gyerekekkel, hanem szüleikkel is leülnünk, hogy valami megoldásra jussunk. [...] Az amúgy is sok feladattal terhelt napjainkat megnehezítették az állandó szülői megbeszélések, viszont – még ha többszöri nekifutásra is –, de minden esetben sikerült közös nevezőre jutnunk, és megfelelő megoldást találnunk.” (iskolavezetés tagja, tanévzáró értekezlet jegyzőkönyve, 2010)

A pedagógusok megoldásmódjai között az ő közös és azonos mérce szerinti fellépésük bizonyult a leghatékonyabbnak.

„Együttesen lépünk fel és beszélünk vele, csak ez nem megy máról holnapra.” (tanár, 2010)

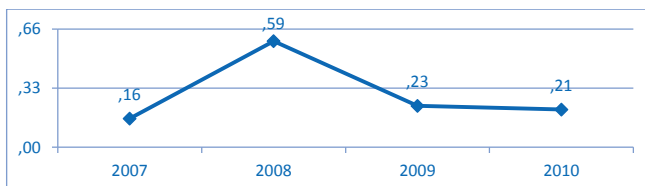
Munkájukkal igazolták, hogy ha máról holnapra nem is, az egyik évről a másikra lehet eredményeket elérni ezen a téren is. Bár az agresszió jelensége 2009-ben erősödött fel az iskolában, az azonnali beavatkozások és problémamegoldási folyamatok hatására ennek eredményei már 2010-ben megmutakoztak.



42. ábra A felső tagozatos tanulók tapasztalatai évente arról, hogy az iskolában piszkálják, szekálják-e őket

Az utolsó ciklusban tapasztalt négy százalékpontos csökkenés azonban inkább jelzésértékűnek nevezhető. A változások egy éves munkával történő elindulását és az alsó tagozat eredményeit tekintve arra következtethetünk, hogy egynél több évre van szükség az agresszió iskolai szintű kezeléséhez.

Az agresszió szempontjából érzékeny területnek találtuk a tanórai figyelem elterelődésével való összefüggését.

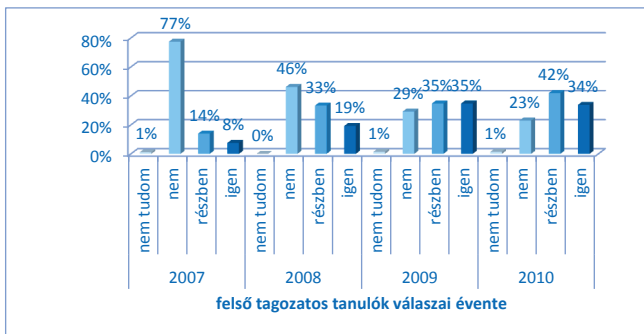


43. ábra A felső tagozatos tanulók "Az iskolában piszkálnak, szekálnak" és "Az órán elterelődik a figyelmem a tanulásról" aspektusok Cramer félé asszociációs együtthatója évente

A fejlesztés második évében állt fenn a legerősebb, közepes erősségű kapcsolat az agresszió és az órai figyelem elterelődése között. Az agresszió valódi növekedésének időszakában, az utóbbi két évben viszont már csak gyenge összefüggés kimutatható, vagyis

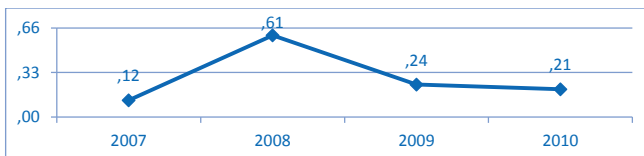
a diákok válasza alapján a tanórai figyelem elterelődése és a verbális agresszió kevésbé függött össze.

A megoldásban jelentős szerepet játszott a tanár-diák kapcsolat megerősödése. A korábbi években a felső tagozatos tanulók 77%-a nem mondta volna el egy tanárának, ha őt agresszió éri. Három fejlesztési év után viszont már csak a tanulók 23%-a tartózkodna ettől saját állásfoglalása szerint.



44. ábra A felső tagozatos tanulók válasza arra, hogy „piszkálás” esetén, szól-e egy tanárnak

Annak ellenére, hogy a tanulók egyre nyitottabbak tanáraik felé az agresszió jelzése tekintetében, egyedül a 2008-as kérdőívek esetén volt közepes összefüggés kimutatható az agresszió alanyai és az agresszió jelzése között.



45. ábra A felső tagozatos tanulók válaszaiban megjelenő "Az iskolában néha piszkálnak, szekálnak" és a "Ha piszkálnak szólok egy tanárnak" aspektus közötti Cramer-féle asszociációs együttható értéke évente

Ahogy 2009-től megerősödött az iskolai agresszió, az asszociációs együttható ismét gyengévé vált. Ez megerősítette a korábbi kutatásokat, amelyek szerint az agresszió jelzése kevésbé származik annak alanyaitól (Buda, 2009). Az a törekvés, hogy a tanárok minden esetben megbeszéljék a diákokkal a konfliktusokat és az erőszakos megnyilvánulásokat, a gyerekeket is kezdeményezőbbé tette tehát azok feltárása terén. A tanulók elsősorban az osztályfőnökük felé fordultak ennek során.

A felnőttekkel való kapcsolatteremtés iránti igény és az ehhez kapcsolódó bizalom növekedésének jelenségét a pedagógusok és a segítő szakemberek is meg tapasztalták.

„Nagyon észrevettük, hogy a gyerekek is igénylik ... a szakembereket. Annyira igénylik, hogy képzeld el, a múltkor összeverekedtek az utcán, de már jó távol, már majdnem otthon voltak, és visszajöttek, elmondani,

hogy mi történt az utcán. Már félig otthon volt, mehetett volna az apjához, anyjához, ahová akart, nem, ő visszajött és elmondta. És visszakísérte az egész csapat, hogy 'hát akkor most ők felelősséget vállalnak'." (iskolavezetés tagja, interjú, 2010)

„És az utcán is sokszor odajönnek, ha látnak, kísérnek egy darabon, ha egyfelé megyünk, és megnyílnak, beszélgetnek. Többször előfordul mostanában.” (pszichológus, interjú, 2010)

Az iskola munkatársainak szubjektív tapasztalata szerint is kezdeményezőbbek tehát a gyerekek konfliktusok feltárásában, egyes problémáik megbeszélésében.

Amellett, hogy oktatási rendszerünkben az OECD 2009-es felmérése szerint nemzetközi összehasonlításban is gyakori az iskolai erőszak: a rongálás, a verbális agresszió, a tanórai rendzavarás (Hermann *et al.*, 2009, 39), tapasztalataink szerint is a heterogénné váló tanulócsoportokban tovább fokozódik, kapcsolódva az iskolai kirekesztési folyamatok felerősödéséhez. Ebben az iskolában a fejlesztés kezdetén alsó tagozatban már két éve jelen voltak a tanulási problémák legkülönbözőbb formáival küzdő tanulók. A „rossz gyerekek” mítosza két év tapasztalat után a tanulók 91%-ában élt, az iskolafejlesztés három ciklusa alatt azonban már csak a gyerekek 57%-ában. A pedagógusok tehát ebben az iskolában sem bizonyultak eszköztelennek az iskolai agresszióval szemben (Loránd, 2008).

A felső tagozat osztályaiban azonban csak a fejlesztéssel egyidőben jelentek meg a heterogén tanulócsoportok. A felső tagozatos tanulók esetében utolérhető volt a tanulói heterogenitás agressziót növelő hatása (Sáska, 2008), amely két év alatt egyre fokozódott. Ennek hátterében a kirekesztést más iskolákban meg tapasztaló felső tagozatos tanulók által a befogadó iskolában megjelenített iskolai agresszió, vagy bullying jelensége állt. Ennek mérséklésére az iskolafejlesztés időszakában megannyi akció irányult, így az agresszió egyes vonatkozásokban csökkenésnek indult. Az agresszió kezelésének eredményességére utal, hogy bár annak aránya nőtt, ez állításuk szerint nem befolyásolja a tanórai figyelmet. Az akciók megmutatták, hogy megnőtt az iskolai erőszak leépítésére irányuló külső támogatás és a megelőzést szolgáló együttműködés, az összehangolt cselekvés szükségessége (Sárik, 2001; Buda, 2009). Az iskola a belső (módszertani) megoldások mellett a külső (szakemberek, szolgáltatások) megoldásokat is igényelte (Földes és Lannert, 2009), egyrészt a pszichológus bevonása, és a gyermekvédelmi felelős alkalmazásának megerősítése, másrészt az iskolafejlesztés szolgáltatásainak formájában.

Az Inklúziós index iskolafejlesztési program segítségével a tantestület körvonalazni tudta az agresszió formáit, megtalálta az erőszak mérséklésének módjait és azokat megvalósítva nemcsak az alsó tagozaton ért el látványos eredményeket, de a felső tagozat esetében is elkezdődött az agresszió mértékének csökkenése. A „békeidőre” kidolgozott agressziókezelési technikák mellett a kirekesztésben járatos tanulók „tudásának” megjelenésével, és az agresszió médiabotrányokkal is terhelt dömpingjében (Trencsényi, 2009), valóban új megoldásmódok váltak szükségessé. A pedagógusok a szakmai együttműködésekre, a tanulókkal való kapcsolat megerősítésére építő megoldásmódokat választották, amelyek megvalósításához ugyan évekre volt szükség, de pozitív irányú változásokat indítottak el. Az iskola az Inklúziós index segítségével kiépített egy olyan belső iskolai kultúrát, amely megtanítja a gyerekeket és fiatalokat a partnerség játékszabályaira (Loránd, 2008), lehetővé téve az iskolai légkör javulását.

6.3.3. Egy más kölcsönös megbecsülésének fejlesztése

Ezen indikátor volt az egyetlen, amely az iskola fejlesztésének mind a négy tanévében kiemelt fejlesztési célként szerepelt. Ez egyrészt a célkitűzés fontosságát sugallja, másrészt a megvalósítás nehézségeit jelzi.

Ez az indikátor a C.1.7 kódot viseli, amely azt jelenti, hogy az Inklúziós index C. 'Az inklúzió mindennapi gyakorlatának megszervezése' dimenzió, 1. 'A tanulás szervezése' szakaszának elemeként jelenik meg. Egy nagyon gyakorlatias, osztálytermi szempontot tesz tehát elevenné az iskolafejlesztésben. Ehhez a gyakorlati aspektushoz az iskolafejlesztés során kapcsolódott az 'A' dimenzió egyik szemléleti célkitűzése: A.1.2 'Tanulóink segítik egymást', illetve a B dimenzió egyik „programszerű” törekvése: B.2.9 'Az erőszak minden formáját csökkentjük'. Az Inklúziós index három dimenziójának: a szemlélet, a program és a gyakorlat dimenziójának egymást erősítő hatását ezekben a célkitűzésekben nagyon erősen meg tapasztalhattuk.

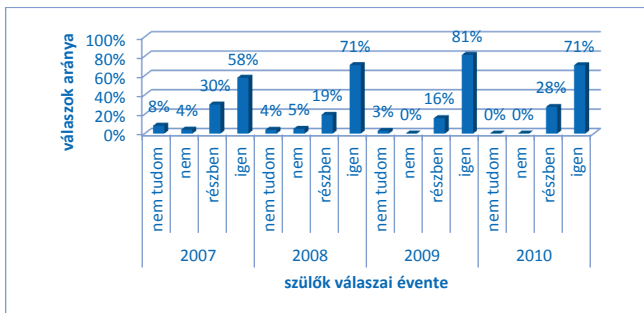
Az első évben az Inklúziós index fordítási munkálatainak befejezetlensége miatt még „Az osztályok légkörét a kölcsönös elfogadás jellemzi” megfogalmazásban használtuk ezt az indikátort. A „respect” kifejezést próbáltam ezzel a szóhasználattal a magyar nyelvhez közelebb állóvá tenni, amelyet később „tisztelet”-ként, majd végül „megbecsülés”-ként fordítottunk. A szóhasználatától függetlenül az indikátor nem csupán a diákok felé jeleníti meg a tanárok megbecsülésére vonatkozó elvárást, inkább annak kölcsönösségét emeli ki.

6.3.3.1. Konfliktuskezelés, szabályok kialakítása

A célkitűzés prioritásai között az első évben megjelent a kooperatív oktatás megerősítése a felső tagozaton, a konfliktuskezelés hatékonyságának növelése és az osztály szabályainak közös kialakítása is. Mivel a kooperatív oktatás később külön prioritást kapott, így ebben a fejezetben a konfliktuskezelésnek és a közös szabályok kialakításának prioritását tárgyalom.

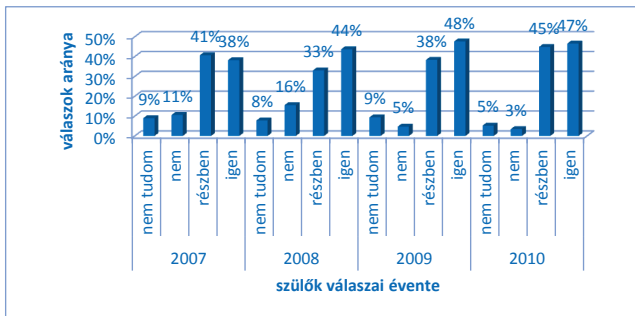
A 2007/08-as tanév iskolafejlesztési tervében a pedagógusok célként tűzték ki, hogy ők maguk konfliktuskezelő technikákat tanuljanak, és felmerült annak kérdése is, hogy az osztályban érvényes szabályokat a tanulókkal együtt alakítsák ki. Az előbbi megvalósítását továbbképzéseken, belső szakmai beszélgetéseken és a pszichológusokkal történő konzultáción kezdték el a pedagógusok, az utóbbi megvalósításának módját pedig ekkor kezdték el keresni. A tanulói és szülői kérdőívekben megjelenítettünk az iskolai szabályok és a konfliktuskezelés témakörével kapcsolatos kérdéseket, és kíváncsiak voltunk arra, hogy ők hogyan látják e terület fejlesztésének szükségességét.

A kérdőívek visszajelzései alapján a szülők 12%-a nem tudta megítélni vagy nem tartotta igazságosnak az iskola szabályait (46. ábra). Ezt az arányt a koordináló csoport tagjai soknak találták, ezért a következő évben elkezdődött annak kidolgozása, mit lehet tenni ennek javítása érdekében. A 2010-es mérés idejére sikerült az iskola céljait elérni, vagyis a kérdőívet kitöltő minden szülő ismerte az iskola szabályait és mindenki legalább részben vagy akár egészében igazságosnak tartotta azokat.



46. ábra A szülők véleménye évente arról, hogy az iskola szabályait igazságosnak tartják-e

Még inkább tanulságos volt az iskola munkatársai számára, hogy az iskolai konfliktuskezeléssel kapcsolatban a szülők 11%-a kifejezetten elégedetlen.

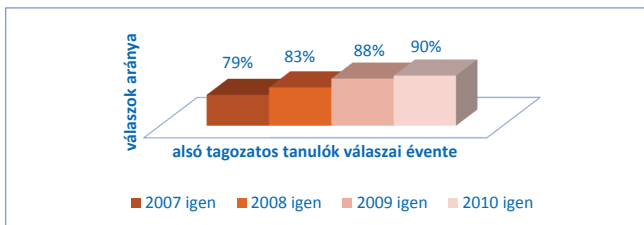


47. ábra A szülők véleménye évente arról, úgy gondolják-e, hogy az iskolában megfelelően kezelik a gyermekek közötti konfliktusokat

A következő iskolafejlesztési napon fontos témává vált a konfliktuskezelés fejlesztése az iskolában. A tantestület néhány csoportját megfogta a fenti indikátor egyik kérdése: „Az osztály szabályait a tanulókkal együtt alakítottuk-e ki?”. Ekkor megerősítettem ennek a szempontnak a fontosságát, hiszen ez hozzájárulhat a szabályok betartásához és az egymás iránti tisztelet megerősítéséhez (Sárosdy, 2004). A pedagógusok a megvalósítás módjaként elhatározták, hogy rendszeresen beszélgetnek a gyerekekkel a szabályokról, amely során a különböző személyek szempontjait egyaránt mérlegelik. Emellett megbeszéljük, hogy mi a zavaró viselkedés következménye, és az iskolai házirendet év elején nem csak felolvassák az osztályfőnökök, de beszélgetnek is róla, illetve az osztály minden tagja tehet javaslatot annak megváltoztatására.

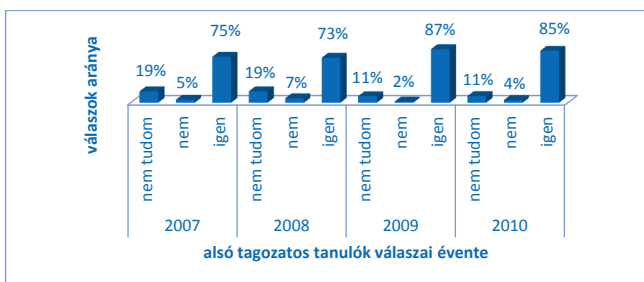
Az alsó tagozaton már az első évi iskolafejlesztési év után elkezdődött ez a folyamat, egy másik indikátor (B.2.9 Az erőszak minden formáját leépítjük) fejlesztésével kapcsolatban. A tanulók a következő évtől egyre nagyobb arányban állították, hogy

megbeszéljük az osztály szabályait, és ennek mértéke az iskolafejlesztés során folyamatosan emelkedett.



48. ábra Az alsó tagozatos tanulók véleménye évente arról, hogy az osztály szabályait együtt beszéljük-e meg

Az osztály szabályainak megbeszélését tehát a három fejlesztési ciklus alatt 11%-kal több alsó tagozatos tanuló érzékelte. Felmerül azonban a kérdés, hogy ettől vajon igazságosnak is tartják-e azokat.



49. ábra Az alsó tagozatos tanulók véleménye arról, hogy az osztály szabályait igazságosnak tartják-e

Az osztály szabályainak igazságosságáról a megbeszélések a teljes folyamatot áttekintve az alsó tagozatos tanulók 10%-át győzték meg. Rákérdeztünk azonban a tanító igazságosságára is. E tényezők közötti összefüggés-vizsgálatok érdekes változást mutattak ki. Az osztály szabályainak igazságossága és a tanító néni igazságossága közötti összefüggés az első két évben 98%-os valószínűséggel szignifikáns volt ($p < 0,02$)⁶⁶, vagyis a tanító, mint az igazság megtestesítője jelent meg az alsó tagozatos osztályteremben. A fejlesztés második két évében azonban az igazság záloga már nem a tanító lett.

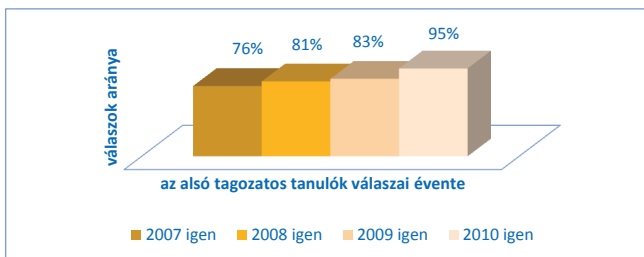
A szabályok megbeszélésének hatására az alsó tagozatos gyerekek felismerték a szabályok és a tanító igazságossága közötti különbséget. A szabályok megbeszélése és azok igazságosnak tartása közötti összefüggés kezdetben éppen nem volt 95%-os szinten igazolható, a későbbi években viszont 99%-os valószínűséggel állítható ($p < 0,01$), hogy volt összefüggés.⁶⁷ Az igazságosság záloga tehát bár kezdetben a tanító volt, a fejlesztés

⁶⁶ $p_{2007}=0,02$; $p_{2008}=0,00$; $p_{2009}=0,76$; $p_{2010}=0,75$

⁶⁷ $p_{2007}=0,05$; $p_{2008}=0,00$; $p_{2009}=0,00$; $p_{2010}=0,00$

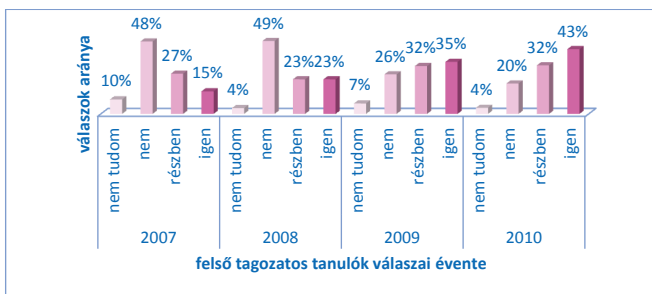
hatására azonban a szabályok megbeszélése és megértése lett. Ebben a folyamatban az alsó tagozat demokratikusabbá válásának tendenciája fedezhető fel.

Az iskolai szabályok betartása mellett az iskolai konfliktuskezelés fejlesztése jelentette ennek a prioritásnak a másik pillérét. Az iskolai konfliktuskezelés fokmérőjének azt a tanulói kérdőív kérdést tartottuk, amely szerint „Ha a gyerekek veszekednek az osztályban, akkor leülünk és megbeszéljük”. Az alsó tagozatosok esetében ez már az iskolafejlesztés kezdetén a gyerekek 76%-ának egyetértésével találkozott, amely később is folyamatos fejlődést mutatott és a harmadik fejlesztési ciklusban érte el a legnagyobb, 12 százalékpontos változást, a teljes időszakot tekintve pedig a gyerekek 19 százalékponttal magasabb arányban jelezték a konfliktusok megbeszélését.



50. ábra Az alsó tagozatos tanulók véleménye arról, hogy ha a gyerekek veszekednek az osztályban, akkor leülünk és együtt megbeszéljük-e

A pedagógusok az alsó tagozaton tehát komoly eredményt értek el csupán azáltal, hogy elhatározták, rendszeresen beszélgetnek a gyerekekkel az osztály szabályairól, és aktuális konfliktusait is azonnal megbeszélték. A felső tagozaton a változás folyamata másként zajlott, de hasonlóképpen eredményesnek tekinthető. A tanárok a konfliktuskezelés megbeszélésével kezdték ennek a prioritásnak a megvalósítását. A célkitűzés jelentőségét érzékelteti, hogy a felső tagozatos tanulók csaknem fele 2007-ben még úgy gondolta, hogy egyáltalán nem beszélnek meg a konfliktusokat az osztályban.



51. ábra A felső tagozatos tanulók véleménye arról, hogy ha a gyerekek veszekednek az osztályban, akkor leülünk és megbeszéljük-e

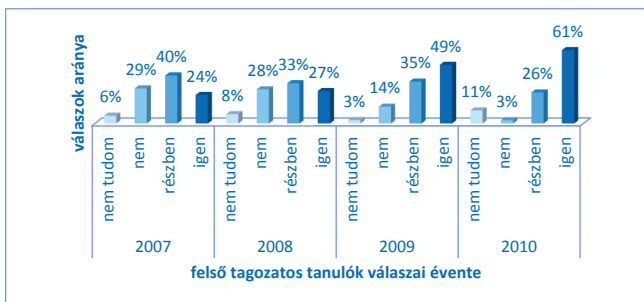
A tanárok még a 2009-es eredményekkel is elégedetlenek voltak.

„Én azt gondolom, hogy ebben kell, hogy továbbfejlődjünk. [...] Ez szerintem nagyon kevés ahhoz képest, ami a valóság. Hogy nem érzik, nem tudatosodott bennük még biztos, nem tudom, hogy mi az oka, hogy csak 35%, mert szerintem ez kevés.

Meg ezt, ha meg is beszéljük, nem fognak olyan gyorsan megváltozni, mert lehet, hogy megbeszéljük, és azt érzik, hogy megszűnik ez a probléma, de ez nem így működik.” (koordináló csoport megbeszélése, 2009)

A változás pedig a következő évben is folytatódott, alátámasztva azt a megfigyelést, hogy ez lassú folyamat, és megerősítve azt, hogy a pedagógusok törekvései és azok tudatosulása a tanulóknban, több tanévet is igényelhet. A konfliktusok megbeszélése tehát a diákok nagyobb aránya szerint megtörtént. A konfliktusok megbeszélését a felső tagozatos tanulók az interjú során egy számukra emlékezetes példával, egy ellenőrző könyv meghamisításának esetével illusztrálták. A konfliktusok megbeszélése az osztályfőnöki órákhoz vagy az osztályfőnök szakóráinak hétkezdő beszélgetőköréhez kötődött.

A felső tagozatos tanulók esetében az iskolában érvényes szabályok megbeszélése a célkitűzés időszakától kezdve ugrásszerűen (22 százalékpontos változást mutatva) váltotta ki a tanulók egyetértését a 2008 és 2009 közötti második fejlesztési ciklusban, és 2010-re még tovább emelkedve, a tanulók 61%-a szerint egyértelműen megtörtént.



52. ábra A felső tagozatos tanulók véleménye arról, hogy az iskolában érvényes szabályokról szövegezték-e beszélgetni órán

2010-re már ehhez a kérdéskörhöz hozzákaptak a diákok az iskolai szabályok, értelmezésükben leginkább az iskolai házirend kérdéskörét is. Rákérdeztem ekkor a szabályok igazságosságának tanulói érzetére is.

„Nem lenne egy ilyen jó iskola, hogyha a házirendet mondjuk feldobnánk a levegőbe és fittyt hánynánk rá. [...] [Megváltoztatni] meg lehet, de nem érdemes. [...] Nekünk most olyan házirendünk van, ami szerintem mindenkinek jó, és nem olyan nagy az elvárás, amit ne lehetne betartani. [...] Ha könnyíténnék rajta, akkor felbomlana a rend, ha nehezebbé, akkor meg nem lehetne betartani.” (felső tagozatos tanulók, 2010)

Mindez jól illusztrálja, hogy a fejlesztésekkel sikerült változást elérni a felső tagozaton is az iskolai szabályok elfogadása terén, amelyek azáltal, hogy megbeszéljük a tanárok a diákokkal, elfogadottabbak és az interjúk tanúsága szerint betarthatóbbak is. Mindezt a pedagógusoknak több szempont egymást erősítő hatásával sikerült elérniük. A fejlesztés első évének kezdetén „Az iskola szabályait igazságosnak tartom” szempont és „Az

iskolában érvényes szabályokról szoftunk beszélgetni órán” szempont között nem volt 95%-os valószínűséggel megállapítható a kapcsolat ($p>0,05$). Ez az összefüggés a későbbi években vált szignifikánssá.⁶⁸ A konfliktusok megbeszélése és a pedagógusokkal szembeni nyitottság szempontjaival azonban legalább 98% feletti valószínűségi szinten minden évben összefüggésben állt ($p<0,02$).

A fejlesztés eredményeképpen az iskolai szabályok egyértelmű elfogadása terén a fejlesztés három ciklusában összesen 32 százalékpontos változást sikerült elérnünk a pedagógusoknak. Így 2010-ben már a felső tagozatos fiatalok 58%-a egyértelműen, további 32%-a pedig részben igazságosnak tartotta azokat.



53. ábra Felső tagozatos tanulók véleménye arról, hogy az iskola szabályait igazságosnak tartják-e

Az osztályokban kialakuló konfliktusok megelőzésének, kezelésének módjai közösen kerültek kidolgozásra, elsősorban preventív jelleggel (Horváth-Szabó, 2004). Az osztályszabályok és az iskolai házirend folyamatos diszkusziók tárgyát képezte, amelynek folyamatával a diákok elégedettek voltak, hiszen a házirend megváltoztathatóvá, és az egyének törekvéseinek szabad kibontakozását megengedő jellege miatt (Szűdi, 2004) elfogadottabbá is vált számukra. Az együttműködés, a folyamatos kommunikáció, a szabályokat értékelő akciók és az azokról szóló közös döntések esetünkben is optimális nevelő hatást értek el a konfliktuskezelés terén (Bábosik, 2000).

A konfliktuskezelés megtanítása és a tanár-diák kommunikáció fejlesztése együtt járt a kapcsolat fejlesztésével is.

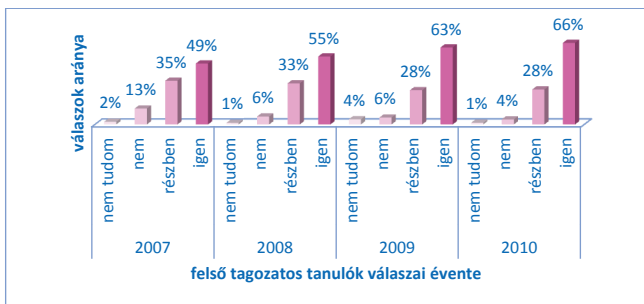
⁶⁸ „Az iskola szabályait igazságosnak tartom” és az alábbi kérdéskörök közötti összefüggés valószínűsége a felső tagozatos tanulók véleménye alapján évente ($p=$)

	Az iskolában érvényes szabályokról szoftunk beszélgetni órán	Ha a gyerekek veszekednek az osztályban, akkor leülünk és megbeszéljük	Ha valami bánt, meg tudom beszélni egy tanárral
2007	,12	,00	,00
2008	,00	,00	,00
2009	,00	,00	,00
2010	,04	,02	,00

6.3.3.2.A tanári segítségnyújtás megerősödése

Az „egymás iránti kölcsönös megbecsülés” indikátorához kapcsolódóan megerősödött a pedagógusok tanulók iránti segítőkészsége is. A második iskolafejlesztési napon kialakult ugyanis egy beszélgetés az „egymás iránti kölcsönös megbecsülés” fogalmáról, amelybe beleértették a pedagógusok azt is, hogy ők is megbecsüléssel, figyelemmel, segítőkészen viszonyulnak a tanítványaikhoz. Ugyanakkor a 2008/09-es tanév iskolafejlesztési tervében prioritást kapott az „A.2.4 Iskolánk munkatársai és tanulói becsülik egymást emberileg és ’szerepüknek’ megfelelően is” indikátor. Ezen belül megfogalmazták azt a törekvésüket, hogy „fejezzük ki szavakkal és gesztusokkal a mások iránti tiszteletet” és „tanítsuk ezt meg a gyerekeknek is”. Ugyanezen iskolafejlesztési napon fogalmazták meg a pedagógusok, hogy szeretnék továbbfejlődni a „tanárokkal szembeni bizalom tovább erősítésében”. A tanulói reakciók tükrében mindkét törekvés komoly eredményeket ért el az iskolafejlesztés időszakában.

A tanárokkal szembeni megbecsülés és bizalom egyik jelének tekintettük, hogy nehézség esetén kérnek-e segítséget tanáraiktól a diákok. Az első kérdőívekben (2007) a felső tagozatos diákok csaknem fele állította egyértelműen, hogy amennyiben nehézségei támadnak, segítséget kér a tanáraiktól. Ez az arány folyamatosan nőtt az iskolafejlesztés ideje alatt, és 2010-re a gyerekeknek már kétharmada kért tőlük segítséget.



54. ábra Felső tagozatos tanulók válaszai: Ha valami nehézségem támad, segítséget kérek a tanáraimtól

Azok közül, akik nem mertek segítséget kérni, egy „új lány” történetét ismerhettem meg az interjúk során. Története jól példázza ennek okát.

„Hát én ilyen új lány vagyok és én mindig magamba húzódok, mikor vagyok valahol. Nem merek senkitől kérdezni semmit. [...] Mert félek, hogy valami baj lesz abból. Az ilyen dolgokat mindig így látom, hogy valami baj lesz [...] Az első iskolában mindig, amikor kérdezni akartam, akkor a tanárnő rám üvöltött, meg ilyenek.”

Neki – ahogy egy másik társa is hasonló élményről számolt be az interjú – több hónapra volt szüksége ahhoz, hogy megértse, hogy ebben más ez az iskola, mint a korábbi iskolája.

A diákok arról számoltak be, hogy az iskolában mindenki kérhet és kaphat segítséget. A segítség kérése és a kérdezés a tanulók esetében ugyanazt jelentette.

„Akárkinek [segítenek], aki valamit nem ért. Akárkinek.” „Csak az a lényeg, hogy merjünk kérdezni.” (felső tagozatos tanulók, 2010)

A diákok tehát megerősítették, hogy ebben az iskolában félelem nélkül lehet és érdemes késsel vagy kérdéssel fordulni a tanáraikhoz. A kérdésekre és kérésekre példákat is hoztak.

„Például vannak olyanok, amikor nem tudjuk a házit felírni vagy elfelejtjük felírni, vagy csak nem figyelünk oda órán és ugye néminek jeleztük, hogy ez így egy kicsit nehéz, és hogy például most van egy ilyen nagy 'kereplő', és arra a hetes felírja minden óra után a házit és akkor így mindig megvan.”

„Meg csinálnak ilyen kis feladatokat, amik leegyszerűsíti nekünk a tanulást.” (felső tagozatos tanulók, interjú, 2010)

Már a 2008-as tanulói interjúk során is megjelent az iskola jellemzőjeként, hogy itt mindenkinek segítenek.

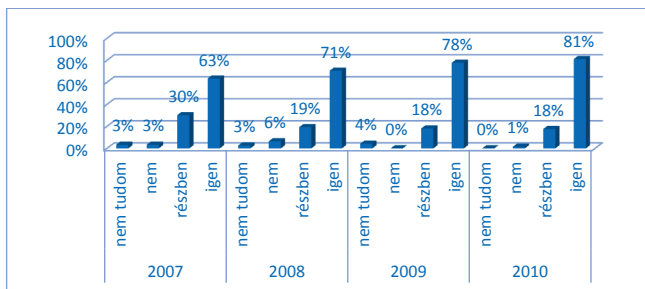
„megtalálja azt, ami jól megy, és abban még jobban segítenek, hogy még jobban menjen, és ami kevésbé jól megy, azt is megértetik vele.” (felső tagozatos tanulók, interjú, 2008)

Ehhez képest is azt fogalmazták meg a tanulói a 2010-es interjúkban, hogy a tanárok

„sokkal kedvesebbek lettek. Már azelőtt is nagyon kedvesek voltak” „Segítenek. Például annak, aki nem annyira tudja. [...] Jókedvvel jönnek be órára, nem 'üljetelek le', meg ilyen morogván.” (felső tagozatos tanulók, 2010)

A tanulók szerint tehát tanáraik kedvesebbek, segítőkészebbek és jókedvűbbek lettek az elmúlt években.

Az *osztályfőnök szerepe* a tanári segítségnyújtás szempontjából is kiemelkedőnek bizonyult. Az osztályfőnökét a gyermekek 63%-a kedvelte, amely arány az iskolafejlesztés idején 81%-ra nőtt.



55. ábra A felső tagozatos tanulók válasza arra, hogy kedvelik-e az osztályfőnöküket

A gyerekekkel egyetértettünk abban, hogy ez azt jelenti, hogy egyre jobban bíznak bennük. Akkor érzik, hogy az osztályfőnökükben lehet bízni, ha

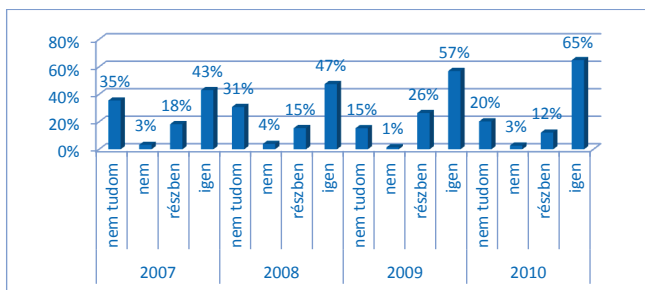
„kedves, segítőkész és ha hallja, hogy valami baj van az osztályával odajön, jön segíteni.” „Megnézi, hogy mi történt. Segít tanulni.” (felső tagozatos tanulók, 2010)

Ellenben abban az osztályfőnökben nem lehet megbízni,

„Aki nem foglalkozik az osztályával” „Nem figyel az osztályára” (felső tagozatos tanulók, 2010)

A tanulók gondolkodásában a bizalom tehát összefügg a kedvességgel, odafigyeléssel, de főként a segítőkészséggel. Ha a diákok érezhetik, hogy szükség esetén segítenek nekik, akkor bíznak az osztályfőnökökben.

Amellett, hogy kedvelik az osztályfőnököket, a legtöbben úgy vélik, hogy ez a viszonyulás kölcsönösen pozitív. Ezen a téren is jelentős és folyamatos fejlődésről számolnak be a kérdőívek. A tanulók három iskolafejlesztési év után mintegy 22 százalékponttal magasabb aránya érzi úgy, hogy az osztályfőnökük kedveli őt.

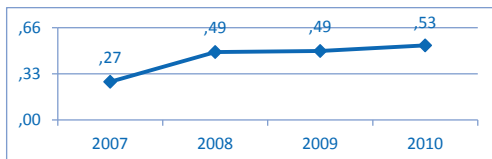


56. ábra A felső tagozatos tanulók válaszai arra, hogy az osztályfőnökük kedveli-e őket

Kezdetől fogva túlzottan magasnak találtuk azoknak a gyermekeknek az arányát, akik nem tudják megítélni, hogy kedveli-e őket az osztályfőnökük. Az A.2.4 indikátor egyik kérdésén („Érzik-e iskolánk tanulói, hogy pedagógusaik kedvelik őket?”) elgondolkodva vált fontossá a pedagógusok számára, hogy érzékeltessék ezt. Az egyik legnagyobb sikernek azt tekintik a koordináló csoport tagjai, hogy ezen az arányon sikerült javítani.

„Ez a bizalmat is jelöli, közelebb kerültünk hozzájuk talán egy kicsit.” (tanár, koordináló csoport megbeszélése, 2009)

Nemcsak azon tanulók aránya nőtt, akik kedvelik az osztályfőnököket, vagy akik úgy érzik, hogy az osztályfőnökük kedveli őket, de e két szempont közötti asszociációs együttható is egyre magasabb értéket mutat.



57. ábra A felső tagozatos tanulók az "osztályfőnököm kedvel engem" és az "kedvelem az osztályfőnökömet" kérdéskörökben adott válaszai Cramer féléle asszociációs együtthatójának értékei az egyes tanévekben

Az osztályfőnököm kedvel engem és én kedvelem az osztályfőnökömet kérdésekben az asszociációs együttható 2007-ben még gyenge volt, de az azt követő tanévekben közepes

erősségüvé vált, és az is maradt. Mindez azt mutatja, hogy a tanulók véleménye szerint a tanár-diák viszony kölcsönössége megerősödött.

A fejlesztés során csodálkoztak rá a pedagógusok arra a jelenségre, hogy a diákok nemcsak a tanulás miatt járnak iskolába, de a velük való személyes kapcsolat miatt is.

„Számítalan példa van, hogy nem tudja kivel megbeszélni a baját. Nem azért jön, hogy tanuljon, hanem hogy a baját megbeszélje, de akkor már itt van.” (tanító, iskolafejlesztési nap, 2009).

Ebben a kapcsolati légkörben egyaránt jól érezték tehát magukat a pedagógusok és a tanulók. Mindkét oldalról úgy értelmezték, hogy a közöttük lévő bizalom megerősödött, és a tanárok örömmel nyugtázták, hogy a diákok iránti megbecsülésük (legalábbis a szimpátiájuk) kifejeződését tanítványaik is érzékelték.

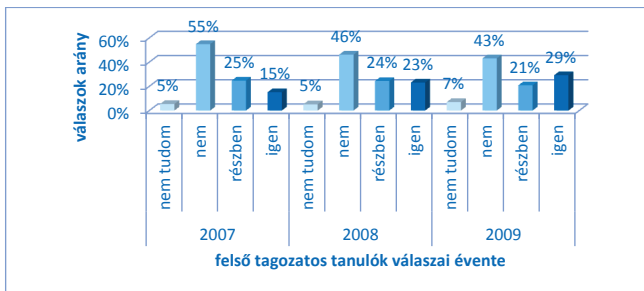
Egy tanár még szülői elismerésről is be tudott számolni ebben a vonatkozásban.

„Épp ma volt nálam egy anyuka egy kisfiúval hospitálni, a XX. kerületből jönnek el egy ... hát kifejezetten egy ilyen versenyistálló jellegű iskolából. Beültek órára, és azt mondják nekem, hogy 'itt az egyik gyerek segít a másinak?' És mondtam, hogy igen, ez nálunk így természetes, hogy X előbb befejezte, és odament Y mellé, hogy ő ugye gyengébb. És mondta, hogy 'ez a másik iskolában elképzelhetetlen lett volna'. Az is, hogy én járkáltam a padok között és segítettam a gyerekeknek, náluk ilyen nem volt. Tanár ott ült, gyerek csinálta a dolgát.” (tanár, koordináló csoport megbeszélése, 2009)

Az egymás iránti megbecsülés kifejezése és megtanítása, valamint a tanárokkal szembeni bizalom erősítése tehát sokat fejlődött az iskolában. Ez a fejlődés – ahogy az utóbbi történet is mutatja – a szülői igényekkel is találkozott. A konfliktuskezelés, valamint az osztályfőnökök és a tanulók közötti bizalom elmélyülése mellett az egymás iránti megbecsülés a pszichológusi szolgáltatások továbbfejlesztésének köszönhetően erősödött.

6.3.3.3. Közösségfejlesztés, önismeret

Az első év iskolafejlesztési napján a „Pszichés és viselkedészavarral küzdő tanulók támogatása tantervünk és szolgáltatásaink része” indikátorral kapcsolatban merült fel, hogy a tantestület mintegy felének véleménye szerint szükség lenne közösségfejlesztésre és a gyerekek önismeretének fejlesztésére. Megkérdeztük tehát a gyerekektől a kérdőívekben – a tanórai beszélgetőkörök korábbi tapasztalataikra építve –, hogy szívesen részt vennének-e osztályon kívüli beszélgetőkörön is. A gyerekek 15%-a egyértelműen vállalta volna ezt, 25% pedig érdeklődőnek volt tekinthető.

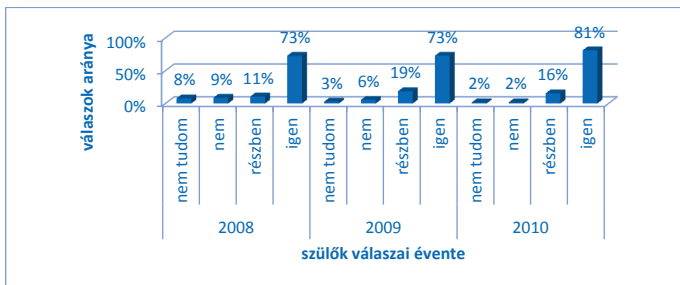


58. ábra Felső tagozatos tanulók válasza évente arra, hogy szívesen részt vennének-e osztályon kívüli beszélgetőkörön is

Mindez megerősítette a koordináló csoportot abban, hogy felvesse a megvalósítás gondolatát. Az iskolában dolgozó egyik pszichológus felé megfogalmazott kérésekben ezért szerepeltették a „pszichológusi konzultációs lehetőség tanároknak a viselkedési problémák kezeléséről”, az „önismereti beszélgetések gyerekeknek” és a „nevelési problémákról szóló beszélgetések szülőknek” kéréseket. Mindez kapcsolódott az „Erőszak minden formáját építsük le” indikátoron belül kitűzött prioritásokhoz, megfogalmazva a következő pedagógusi igényeket: „konfliktuskezelő tréning pedagógusoknak, szülőknek, felső tagozatos tanulóknak”, a „közös órák az osztályfőnökökkel, közös tervezés és végrehajtás”.

A pszichológus vállalta, hogy egy osztályban jelenlévő probléma megoldásában segítsen, de ennek hatékony eszközét maga is mérlegelte, hogy az inkább egy konfliktusmegoldást fejlesztő tréning, vagy épp egy önismereti csoport legyen gyerekek, tanároknak. Ezáltal a pszichológus konkrét igényekkel találkozhatott, amelyeket már nem neki kellett felmérni, hanem a tantestület direkt módon közvetítette azokat felé. Saját szakmai szempontjainak mérlegelése után kapcsolódott be a megvalósításba, pedagógus- és szülői konzultációk és a felső tagozatosok számára szervezett önismereti csoportok beindításával.

A gyerekek osztályon kívüli beszélgetések iránti igényei a következő években tovább nőttek (58. ábra). A második évben az iskolafejlesztési napon már egyértelműen megerősítést nyert az önismereti csoportok kialakításának szándéka. Ezért 2008-tól a szülőket is megkérdeztük, hogy szívesen vennék-e, ha gyermekük önismereti beszélgetéseken vehetne részt az iskolában. A szülők ezt még a tanulóknál is jóval magasabb arányban támogatták.



59. ábra A szülők véleménye arról, hogy szívesen vennék-e, ha gyermekük önismereti beszélgetéseken vehetne részt az iskolában

A prioritás megvalósításhoz hozzájárult, hogy az iskola egy másik pszichológust is alkalmazott félállásban, azért hogy még jobban meg tudjon felelni a pedagógusi és tanulói igényeknek.

Az önismereti csoportok elindítását tehát a szülők széles körben támogatták, amely támogatás az első évben az „ellenállók” arányának csökkenését, majd a nyíltan támogatók arányának további növekedését eredményezte (59. ábra). Az önismereti csoportok megvalósításának eredményeiről és a pszichológussal való tényleges és aktív kapcsolatteremtésről a felsős tanulók az interjúkban nagy lelkesedéssel számoltak be.

„De amit én erre úgy győgymódnak tartok, erre a feltűnési viselkedésre, vagy erre az elnyomottságra, amit én nagyon szeretek: az iskolapszichológusunk, ... néni. Ő nagyon kedves mindenkiel. A mi osztályunkban velünk fiúkkal volt úgy, hogy menjünk be a lányokkal, és akkor velük beszéljük meg az ilyen dolgokat és tökre tudott rájuk hatni. Szóval bejöttek, velünk megbeszéltek a dolgokat. (felső tagozatos tanulók, interjú, 2009)

A csoportok szervezése után pedig a diákok maguk is aktívan és kezdeményezően alakítják kapcsolatukat a pszichológussal, akinek szerepéről és tevékenységéről nagyon pozitív visszajelzéseket adtak. Tapasztalataik alapján már el tudják különíteni azokat a problémákat, amelyekkel az osztályfőnökhöz, és amelyekkel a pszichológushoz fordulnak.

„Ha az osztályfőnök nem tud segíteni lelki dolgokban, akkor megyünk ... nénihez, de ha van valakinek gondja valakivel, akkor az osztályfőnök is el tudja intézni. [...]

Kisebb összeütközések, nézeteltérések. Mivel jó az osztályfőnök, meg tudja ezt oldani, de ha hosszú idő elnyúlik, akkor már jobb ... nénihez fordulni.” (felső tagozatos tanulók, interjú, 2009)

„Lelki dolgokban”, vagy ha „gond” van, esetleg a probléma megoldása hosszan elnyúlik, akkor találják szükségesnek, hogy maguk felvegyék a kapcsolatot a pszichológussal.

Ugyanakkor a szülők is elismerték mind az önismereti csoportok kialakításának hatékonyságát, mint a pszichológussal történő szülői konzultáció eredményességét.

„A lányom ötödikes volt és a ... néni [pszichológus] szervezett egy csoportot. A lányoknak volt egy külön csoport és imádta. Ott mindenről lehetett beszélni. Tanulási probléma, családon belüli dolgok, a szülőkkel viták, nagyon szerették, iszonyúan megnyíltak. És voltak különböző szerepjátékok, amit nagyon imádtok, úgy hogy ő nem szeret szerepelni. Én ezt nagyon jó ötletnek tartom. Ugyanígy visszavetül ez a

szülőre is. ... nénivel [pszichológus] nem volt gond beszélgetni, ugyanúgy fogadott engem is és fel tudtam oldani ez alapján, hogy kellemetlen, hogy otthoni dolgokról kell beszélni. Ez nagyon jó.

Ezt én is alátámasztom, mert én is voltam nála és maximálisan... mindenképpen nagy segítség. Az az ő területe, szakember.

És segítség a gyerekekkel a kommunikálásban. Megérti bizonyos reakcióit.” (szülő, 2010)

A pedagógusok és a tanulók után a szülők maguk is aktív kezdeményezővé léptek elő, és a pszichológussal együtt alakítják ki és fejlesztik tovább a szolgáltatást. A pszichológus maga is tanul ezekből a felmerülő igényekből és felismeri saját munkájának eredményeit, karakteresebben észleli munkájának eredményességét.

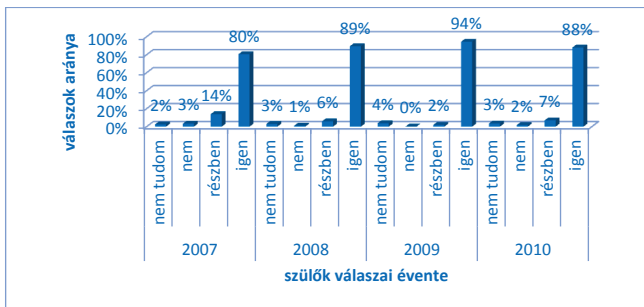
„Szerintem ezek a foglalkozások ráébresztették a szülőket, hogy nem arról van szó, hogy 'örült', 'hülye' vagy ilyen. [...] Most is például egy olyan csoport lesz, hogy 'izgulásmentes felelés'. Ha a szülő ezt látja, akkor rájön, hogy itt nem pszichiátriáról van szó, meg kezelésről, hanem valami életben való helytállásról.” (pszichológus 2010)

A pszichológusi szolgáltatás korábban is működött az iskolában, az iskolafejlesztési napon elindult szakmai beszélgetések hatására viszont új tartalommal kezdték azt megtölteni az iskolaközösség tagjai. A közösség, az önismeret és a konfliktuskezelés fejlesztése a pszichológusi szolgáltatások által nagyon komoly támogatásban részesült.

„Az osztály fegyelme egymás kölcsönös megbecsülésén alapul” célkitűzés megvalósításáról kapott visszajelzések az akciók eredményességére utalnak az alsó, de még inkább a több problémával terhelt felső tagozaton. Iskolafejlesztőként azt tanultam ebből a történetből, hogy a nevelői munka és az azt segítő pszichológusi szolgáltatások jelentősége egy inkluzív iskolában felértékelődik. Ugyanakkor helyben, ott ahol a problémák keletkeznek, a pedagógusok és a pszichológusok a tapasztalataikat összegezve megtalálják a helyben érvényes konkrét megoldásokat is. Ezekből általánosítható, hogy a szabályokról, a konfliktusokról való kommunikáció komolyan vétele és folyamatossága, valamint a pszichológusi szolgáltatások elengedhetetlenek a megoldáshoz. A helyzet szemléletesen megmutatta, hogy ha a szolgáltatások elindulnak, akkor a tanulók és a szülők nagyra értékelik azokat, és saját szükségleteik jelzésével maguk is bevonódnak azok továbbfejlesztésébe.

6.3.4. Az együttműködő tanulás fejlesztése

A kooperatív oktatás bevezetésének javaslata saját fejlesztési javaslatomként már az Index bevezetésének szakaszában megjelent a koordináló csoport egyik ülésén. Az iskolafejlesztési napon a tantestület, a tanulók közötti elfogadás fejlesztésének egyik módjaként fogadta el. A kérdőívekben megtudakoltuk a szülőktől és a tanulóktól is, hogy mennyiben támogatják ezt a javaslatot. A szülők választát a koordináló csoport elsőprőnek találta, az együttműködés értéke melletti elkötelezettségük aránya már az első évben 80% volt (60. ábra). Ezzel akkor az egyik legnagyobb szülői támogatottsági arány mutatkozott meg. Mindez megerősítette a tantestületet abban, hogy fejlődjön a kooperatív oktatás alkalmazása szempontjából.



60. ábra A szülők válasza évente arra, hogy örülnek-e, hogy az iskolában együttműködésre tanítják a gyermekeiket

A fejlesztések hatására ez a kezdetben is magasnak tekinthető szülői támogatás folyamatosan még tovább növekedett (9, majd pedig 7 százalékponttal), majd a legutóbbi tanévben visszaesett a két évvel azelőtti szintre, bár a kezdeti eredményekhez képest még mindig fejlődést mutat. A szülők tehát kitartanak értékválasztásuk mellett, de a tanulók kooperativitással kapcsolatos nehézségeinek hatása a szülői válaszokban is megjelenik. Kitartásukat igazolja, hogy 88%-uk egyetért az együttműködés megtanításának iskolai céljával, akkor is, ha látja, hogy ez a gyerekeknek nem jelent könnyű feladatot. A szülői konzultáción indokolták is értékválasztásukat.

„És ez a jövő, ezt látom. Én informatikus vagyok és látom, hogy a szoftverfejlesztés arra megy, hogy a csoportmunkát minél inkább támogatni. Olyan volumenű feladatok vannak, hogy egy ember nem tudja megoldani.” (szülő, konzultáció 2010)

„Szerintem társadalmi probléma, hogy a társadalom elszigetelődik. Ha a gyerekeinket hagyjuk, hogy ez már az iskolában kifejlődjön, és hagyjuk őket „elszigetelődni”, akkor az felnőtt korban még hatványozottabban jelent problémát. [...] Akár még az egészségére is negatív kihatással van.” (szülő, konzultáció, 2010)

A szülők tehát saját munkahelyi és élettapasztalataikkal támasztják alá értékválasztásukat a munka komplexitásának növekedése és az elszigetelődés társadalmi folyamatának megakadályozása szempontjából. Mindez tehát arra ösztönözte a pedagógusokat, hogy szélesebb körben is elkezdjenek foglalkozni a kooperatív oktatás módszereivel. Csoportmunkát a Montessori feladatok között is végeztek korábban (alsó tagozaton) a gyerekek, de a kooperatív technikák újak voltak számukra. A csoportmunka tartalmának tanulói leírásában érzékelhető a Montessori feladatok csoportos tevékenységek keretében történő elvégzése után az a váltás, amely a kooperatív csoportmunkák felé mutat.

„Elsőben is volt ilyen sok, amikor bejöttünk például az osztálytársammal, ki kellett raknunk puzzle-kat, képeket [...] akkor is éreztük, hogy számíthatunk egymásra.” (felső tagozatos tanuló, 2010)

„Mostanában biológia órán szoktunk csoportban dolgozni és van olyan, hogy szószóló és szóvivő és szoktunk plusz pontokat kapni. Meg negyedikben voltak ilyen feladatlapok. Meg olyan volt, hogy szóvivő meg felügyelő, aki figyelte a csendet, hogy ne hogy baj legyen, aki az időt figyelte, hogy még mennyi idő van, hogy megcsináljuk a feladatokat.” (felső tagozatos tanuló, 2010)

A tanulók tehát érzékelték a váltást az alsó és a felső tagozaton alkalmazott csoportmunka között, felső tagozatos tapasztalataikban karakteresen megjelenítették már a kooperatív csoportmunka jellemzőit.

Módszertani szempontból kiindulópontot jelentett, hogy az iskola egyik tanára a kerületi HEFOP program egyik továbbképzésén megismerte a kooperatív oktatás alapjait, és elkezdte kipróbálni a képzésen tanultakat az óráján. Ezekre a tapasztalatokra építettünk az iskolafejlesztésben. A pedagógusok a kooperatív oktatás megtanulása szempontjából az egyes technikák kipróbálásának lehetőségét és a személyes óralátogatások során történő egymástól való tanulás jelentőségét hangsúlyozták elsősorban.

„Nekem az volt igazán hatékony, hogy mi jártunk egy továbbképzésre és ott eljártszottuk. ... És az beépült. Igazság szerint azokat szeretem alkalmazni, mert abban magabiztos vagyok.” (tanár, interjú, 2009)

A továbbképzés és a saját tapasztalatból való tanulás lehetősége mellett a kollégákkal való kommunikáció, tapasztalatcsere jelent meg (*Klippert*, 2000), mint az oktatásfejlesztés, jelen esetben a kooperatív oktatás megtanulásának tanári útja.

„Egyre merészebben merem vállalni ezeket az újításokat. Nem félek, ez nem jó szó, eddig sem féltem, de merészebben és kevesebb stresszel fordulok ezekhez a módszerekhez.” (tanár, interjú, 2009)

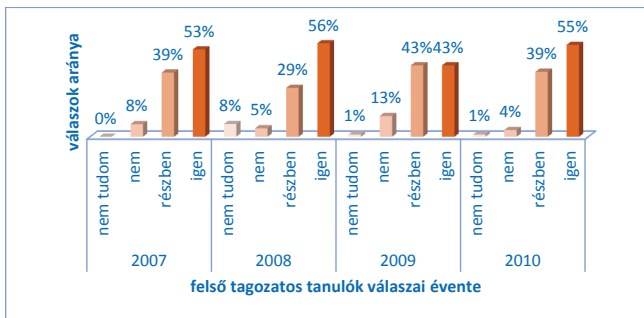
„Főleg a [tanár kollégával] szoktunk tapasztalatot cserélni, ő is küzdött a csoportmunka problémával az ötödik osztályban, és kicseréltük a tapasztalatokat, hogy 'figyelj, próbáld meg így, én így csináltam' és abszolút működik ez a kommunikáció. De a többi felsős kollégával is.” (tanár, interjú, 2009)

„Matek órán szokás használni ezt a körcikkekre osztást. Ezt én történelemre is átültettem, van egy ilyen történelem eszközüm is. Forgatni kell a két lapot egymás körül. Forgasd át úgy, hogy a megfelelő felírat a megfelelő képcskéhez kerüljön. De ezt már angolosnál is láttam. De hogy ki volt a kútfo, azt már meg nem mondom neked, mert mi egyik a másikunktól vesszük át ezeket a dolgokat.” (tanár, interjú, 2009)

A pedagógusok tehát több úton is elkezdtek foglalkozni egyes kooperatív technikák megtanulásával, egyre inkább foglalkoztatja őket a kooperatív oktatás és egyre többet tanulnak egymástól, inspirálják egymást ennek megvalósítása érdekében.

A tanulók pedig egyre inkább kedvelik a csoportmunkát, ahogy a kérdőívekben már 2008-ban már kimutatható volt (61. ábra).

A 2008/2009-es tanév iskolafejlesztési tervében ennek a megkezdett folyamatnak a továbbfejlesztése jelent meg, amelyben a pedagógusok kinyilvánították, hogy szeretnének továbbfejlődni a kooperativitás tanórai megvalósításában. Ez azonban váratlan következményekkel járt a következő tanévben. A tanulók között ugyanis 13 százalékponttal visszaesett azon tanulók aránya, akik egyértelműen szívesen dolgoztak az órán párban vagy csoportban és 8 százalékponttal nőtt azok aránya, akik kifejezetten elutasították az ilyesfajta együttműködések, vagyis ellenállás alakult ki a csoportmunkával szemben.



61. ábra A felső tagozatos tanulók véleménye az egyes tanévekben arról, hogy szívesen dolgozik-e az órán együtt másokkal

Ez az eredményre akciókutatóként – aki elvileg nem csak az eredményességre fókuszál, inkább a folyamatra, de azért vágyik az eredményekre – nem voltam büszke, hiszen akkor nekem úgy tűnt, mintha a fejlesztés hatására inkább visszafejlődést értünk volna el. A helyzetet interjúk sorozatával jártam körbe, keresve a jelenség mögött álló okokat a tanulók és a pedagógusok interpretálásában. A pedagógusok azonban korántsem érezték ezt visszafejlődésnek. Az eredményeket értelmező koordináló csoportos megbeszélésen több egymást jól kiegészítő magyarázat is született erre a jelenségre.

„Azt veszem észre, hogy egy év elég ahhoz – és ugye év végén voltak a mérések –, hogy a gyerekek megszokják és egy kicsit empatikusabbak legyenek. És akkor a következő évben már kritikusabbak is, tehát amikor ez a várását elveszíti. És ez nem baj, mert én azt gondolom, hogy a problémák jobban előjönnek, viszont ki is tisztulnak egy idő után. Tehát szerintem ez a fejlődési folyamat így teljesen jó.” (tanár, koordináló csoport megbeszélése, 2009)

„Itt már nem olyan elnézőek, már megszokták, hogy együtt dolgoznak és az már rendben van, és itt jobban odafigyelnek arra – mivel már nem kell a csoportmunkára odafigyelni, mert azt már megtanulták –, hogy mik a gondok. [...] érzékenyebbek a problémákra és szerintem ez nagyon jó, hogy előjön, mert akkor tudjuk ezeket megoldani” (tanár, koordináló csoport megbeszélése, 2009)

A visszaesést a tanárok a kooperatív csoportmunka újdonságértékének elvesztésével magyarázzák, tapasztalataik szerint a második évben a gyerekek kritikusabbá váltak, az együttműködés közben felmerülő problémákat, konfliktusokat jobban észrevették. Véleményük szerint ezek a problémák tükröződtek a kérdőívek válaszaiban.

Ugyanakkor ők maguk is nehézségekről számoltak be. Nehézséget okozott számukra az alsó és felső tagozat közötti váltás, az új tanulók érkezése és a kifejezetten kapcsolatteremtési nehézséggel (magatartászavar, autizmus) küzdő tanuló bevonása.

Ötödik osztályban az alsó tagozathoz képest megjelenő változások domináltak.

„Talán ennek lehet az is az oka, hogy ők alsóban nagyon klasszikusan a Montessori szerint tanultak, tehát az ő erősségük az önálló munka. Tudjuk, hogy a csoportmunka is mennyire fontos, de megmondom őszintén, hogy megkinlódunk ezzel, hogy türelmesek legyünk a másikkal, tudjunk együtt dolgozni, hogy ne saját magunkat toljuk mindig előtérbe. Még mindig van bennük ilyesmi.

Ők nem ezt hozták alsóból. Ők hoztak egy nagyon-nagyon jó munkamorált [...] Azt gondolom, hogy a párosmunkának valahol alapja az, hogy egyénileg tudjon jól dolgozni.” (tanárok, koordináló csoport megbeszélése, 2009)

Az alsó és felső tagozat közötti váltás során, maguk kezdték el bevezetni a kooperatív csoportmunkát. Ebben a helyzetben nem hibáztatták alsós kollégáikat, hanem igyekeztek és tudtak is építeni az önálló munka következtében a tanulóknál megerősödött figyelemre és fegyelemre.

A pedagógusoknak szintén nehézséget okozott az új tanulók tapasztalatlansága a kooperatív csoportmunkában.

„Az nagyon megnehezíti a munkát, hogy más iskolából jönnek, frontális munka, poroszos szemlélet, és nem mindenki tudja felvenni a fonalat.” (tanár, interjú, 2009)

Ugyanakkor az osztályok összetételének változásai a tanulók között fellépő rivalizációs tendenciákat is elindított.

„Nagy volt a mozgás év elején, sokan jöttek sokan mentek. ... nagy volt a változás. Ez kicsit felborítja az osztályban elfoglalt helyet is és talán ez lehet az oka, hogy nagyon nehezen indult velük a csoportmunka szeptemberben.” (tanár, interjú, 2009)

A pedagógusok megfigyeltek egyfajta „kívülálló” passzív szerepet is az új tanulók esetében.

„Nem dolgozik együtt a többiekkel, kívülálló. Az 'előkelő idegen' vagyok ebben a csoportban és nem dolgozom. [...] A többiek próbálják rávenni, de két-három gyerek agresszívan reagált erre. [...] Hogy 'nem csinálod', meg 'ne mondd meg, hogy mit csináljak', pedig nem megmondani akarta a nyomorult, hanem csak segíteni akart, azt, amit én elvárok tulajdonképpen tőle, azt, hogy felállsz és odamész, látdod, hogy nem tudja, segítsz neki. És ők teljesen elutasították ezt a dolgot. ... Most már talán, de még most sem mondom azt, hogy ők élvezettel vesznek benne részt, biztos, hogy nem élvezik úgy, mint a többiek.” (tanár, interjú, 2009)

Az 'új tanulók' esetében tehát alapvetően a befogadás kezdeti fázisa okozott nehézséget, amelyek egy nyitott gyermekcsoportban a tapasztalatok bővülésével és az osztályban elfoglalt helyének megtalálásával feloldódhatók voltak. Arról is megkérdeztem a tanárokat, hogyan oldották fel a csoportmunkával szembeni tanulói ellenállást.

„Én azt gondolom, hogy legjobb, hogyha a gyerek [vonja be], mert a gyerektől jobban elfogadja, mint tőlem. [...] Azt gondolom, hogy ők attól is nyitottak egy kicsit, hogy látták, hogy a többiek ezt élvezik, szeretik csinálni. Nem gondolom, hogy ezt hatalmi szóval lehet, talán még inkább az elutasítás lett volna. Ha nagyon nem akart csoportban dolgozni, és mondta, hogy 'de nem akarom', akkor kapott egy Montessori eszközt, vagy önállóan feldolgozta azt az anyagot. Nem akartam rájuk kényszeríteni, mert én azt gondolom, hogy ez nem vezet jóra, semmiképpen.” (tanár, interjú, 2009)

A pedagógusok tehát felső tagozat révén az indirekt, kortárs interakciókra építő nevelési hatásokra építettek (Bábosik, 2004), elsősorban ezeknek megfelelően közelítettek a csoportmunka megszerettetése felé is.

Egy inkluzív iskolában felbukkanhat olyan összetett magatartási probléma is, amely esetén a tanuló tartósan ellenáll az együttműködésnek.

„Igazából én ilyen szintű hiperaktivitással még nem találkoztam. Sokat beszélünk a pszichológussal is erről, hogy hiperaktív gyerek nem dolgozik csoportban, úgyhogy őt nem is erőltettem. Hát sokat tanultam a hiperaktivitásról, az biztos, szeptember óta. Sajnos neki vannak emellett más problémái is, ... mert egy hiperaktív gyereket is le lehet kötni Montessori eszközökkel. [...] De ő sajnos más helyzet. [...] Érdekes, hogy amikor négysemközt beszélgetünk, akkor szeretné [a csoportmunkát], de amikor belekerül a csoportba, akkor már nem. [...] A páros munkában – ezt is kipróbáltam egyébként – szándékosan nem hagyja a másikat dolgozni. Nem találtam még olyan gyereket az osztályban, akivel ő tudna dolgozni. Mivel a gyerekek őt maximálisan elutasítják az agresszív viselkedése és a problémák miatt, ezért nagyon nehéz bevonni már őket is. [...] Ő próbálna közeledni, de nem a jó módszert választja. Űt egyből, verbálisan is és

fizikailag is, és azt gondolja, hogy ezzel közelebb kerülhet a másíkhöz, de a gyerekek ezt maximálisan elutasítják. [...] Megpróbálták, mert ők tényleg négy éve arra lettek nevelve, hogy mindenkit elfogadjunk, és befogadjuk, és [...] de sajnos nem. És mivel nincs még az egyéb együttműködés, tehát a szülői együttműködés, így végképp nagyon nehéz.” (tanár, interjú, 2009)

A tanár beszámolója nagyon szép példája a befogadás fejlesztésének az osztályban. A saját korábbi tapasztalatainak mozgósításával kezdi a problémamegoldást, majd segítő szakemberrel konzultál, megbeszéli a tanulóval a nehézségeit, folyamatosan megfigyeli a tanulót az együttműködést igénylő helyzetekben, új munkaformákat is kipróbál a tanulás eredményességének fenntartása miatt, bevonja a tanulótársakat is a megoldás keresésébe, a szülők bevonását is folyamatosan szorgalmazza, de még emellett is – az interjú időpontjában még nem beláthatóan – hosszú időt igényel a megoldás. Tapasztalt és tudatos pedagógusként azonban szem előtt tartja azt a célt, hogy tanítványa együttműködési képességei is fejlődjenek.

A probléma- és megoldáskeresés mellett a megbeszéléseken és interjúkon azt a célt is kitűztem, hogy a pedagógusok folyamatosan reflektáljanak a tanulók reflexióira is a kooperatív oktatásra vonatkozóan. Válaszaik között a tanítással kapcsolatos pozitív élményeik és a pozitív tanulói visszajelzések is megjelentek.

„Ők is nagyon jól érezték magukat. Utána beszélgettünk és mondták, hogy ez most milyen jó volt. Ők is nagyon élvezték. ... Én is nagyon.” (tanár, interjú, 2009)

„Már kérik, [...] mert év elején többször volt csoportmunka, aztán már átmentem én magam frontálisba (nevetés). [...] 'Mert az olyan jó volt' ... rákérdeztem, hogy 'mi volt a jó?' Elmondták, hogy 'amikor egy valakinek tovább kellett mennie a következő csoportba és a következő csoportnak el kellett mondani és akkor így mentünk sorba', és olyan szépen elmondták ezt a dolgot, hogy ők ezt szeretik, nagyon. És ők tudnak is, tehát ők nagyon jól tudnak csoportban dolgozni, tehát ott álom a csoportmunka, ott ... az a frusztráció, amit a saját osztályomban összeszedek (nevetés), egy kicsit oldom.” (tanár, interjú, 2009)

„Látom rajtuk a fejlődést, nem csak nekem kell fejlődni, hanem nekik is.” (tanár, interjú, 2009)

Saját fejlődése vonatkozásában a kooperatív csoportmunkában legtapasztaltabb tanár konkrét példán is szemléltette, milyen hatékonyan működtetik a reflexiós folyamatokat a diákokkal és hogyan tanul maga is az ő tapasztalataikból, sőt arról is, hogyan építi fel az együttműködés megtanításának folyamatát. Korábban utalt már rá, hogy ha a csoportmunka nehéznek bizonyul, vagy kooperatív csoportmunkában 'kezdő' tanulók esetén a párosmunkához nyúl vissza előkészítésképpen (*Horváth, é.n.; Kagan, 2004*). Emellett módszertani kelléktára gyarapodásával az egyes technikákat az osztálynak megfelelően tudja alkalmazni.

„Akkor inkább a feladatokat erőltettem rá a csoportra. Azt mondtam, hogy nekem tetszik a bingo, nekem tetszik az interaktív tábla, akkor azt csináljuk. De most már, először megismertem az ötödikeseket. Először az volt a lényeg, hogy minél többet tudjak róluk. Tehát nem kezdtk el szeptember elsején a csoportmunkát, és szerintem így sokkal jobb is. Pláne úgy, hogy annyi probléma volt. Lehet, hogyha korábban kezdjük, akkor még több problémába ütközöm. Emiatt, hogy olyan gyerekek érkeztek, akik nem voltak hozzászokva és elutasították. De most már ez egy kicsit megfordult.” (tanár, interjú, 2009)

A tanárok szerint tehát az ötödikesek, az új és a súlyosan hiperaktív tanulók kapcsolatteremtési sajátosságai okoztak fejtörést a kooperatív oktatással kapcsolatban, inkább a kooperatív csoportmunka ismeretlensége és egyes tanulók befogadásának kezdeti nehézségei miatt.

Az együttműködő tanulás eredményei visszaesésének okait a felső tagozatos tanulóktól is megkérdeztem interjúk keretében. A csoportos interjúkon minden felső tagozatos osztály képviseltette magát. A felsős tanulók 2010-ben már minden osztályban egyértelműen kiálltak az osztálytermi kooperáció mellett.

„Az osztály nagyon szeret csoportban dolgozni” (felső tagozatos tanuló, interjú, 2010)

„Végülis mindenki vel szívesen dolgozom, igen, és szerintem ők is velem” (felső tagozatos tanuló, interjú, 2010)

A válaszokban azonban megjelent, hogy „végül is”, és többször a „bármivel, aki” vagy a „ha” és a „bár” kifejezések, vagyis olyan feltételek, amelyek mégis árnyalják a képet. Az együttműködés akadályai között szerepeltek például a tanulók közötti nemi különbségek, vagy a „hülyéskedés”. Ez utóbbi fegyelmezetlenségként, figyelmetlenségként, motiválatlanságként értelmeződött a tanulók számára. Megjelent a „jófiú” és a „rosszfiú” mítosza, amelyek közül a „jófiú” tanul, odafigyel, nem piszkálódik, lányokkal is próbál barátkozni, „megtanulja, hogy mi mit szeretünk, és mi kölcsönösen megtanuljuk, hogy ő mit szeret és akkor megy a csapatmunka”. A „rosszfiú” ezzel szemben nem figyel, visszaszól a tanárnak, vagy nem szívesen tanul.

A tanárokhoz hasonlóan a diákok esetében is rákérdeztem az általuk gyakorolt megoldásmódokra. Az akadályok egy részére kirekesztő tendenciákkal, más részére a befogadási törekvések megerősítésével reagáltak a tanulók.

A *kirekesztő válaszokhoz* sorolható a nehézségek és a nehézségeket okozó tanulótárs elkerülése.

„Vannak olyanok, akikkel kicsit nehezebb dolgozni és azt kicsit el szoktuk kerülni. Igen van pár gyerek, aki nem figyel az órán, akit nem érdekl a téma, és akkor nehezebb.” (felső tagozatos tanuló, interjú, 2010)

Az együttműködés elkerülése viszont „kicsit” jelenik meg, amely jelzi, hogy a tanuló tisztában van azzal, hogy válasza nem felel meg az iskola által felé közvetített értékeknek. Ezt a következő mondatában már finomítja, és azt állítja csupán, hogy „akkor nehezebb”, arra utalva, hogy ennek ellenére törekszik az együttműködésre.

Az együttműködés akadályá mellett több, a társaik befogadását segítő magatartásmód is megjelenik a tanulók gondolkodásában. Ezek egyike a tanulótárrsal való kapcsolat és *egymás támogatásának megerősítése*:

„egyszer például volt olyan, hogy megbeszéltük, megbeszéltem egy barátommal, a többi osztálytársammal, hogy most nagyon jól viselkedjünk, és olyan jól viselkedtünk, hogy még a barátom is – aki egy kicsit furcsán viselkedik, azt is csak azért, hogy nevetessen minket, csak hogy azt nem órán kéne – ő is még egy pluszt is kapott.” (felső tagozatos tanuló, interjú, 2010)

Emellett a gyerekek megpróbálják *átlendíteni társaikat a motiválatlanságon*. Ha nem szívesen tanul,

„akkor nehezebb, de akkor is meg kell próbálni, és lehet, hogy észreveszi, hogy érdekes a téma és akkor tovább tanul.” (felső tagozatos tanuló, interjú, 2010)

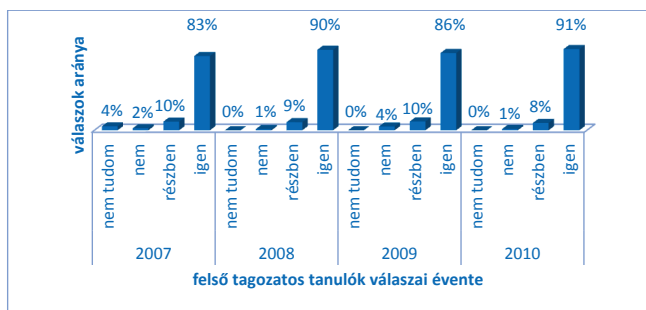
A tanulók az együttműködő tanulást nehezítő tényezőként a figyelmetlenséget, fegyelmezetlenséget, a motiválatlanságot jelenítették meg, amelyekre kirekesztéssel és a befogadás megerősítésével egyaránt reagáltak. A kutatási tapasztalatokhoz képest (*Sebba et al.*, 1996) a kooperatív oktatás bevezetése következtében kevésbé szembesültek a

tanárok és a diákok az autoriter magatartás, a domináns klikkek okozta nehézségekkel, de megjelentek a kirekesztő tendenciák és a nyílt vagy rejtett erőszak jelenségei is az iskolában. Ezeket a helyzeteket a tanárok céljaik szem előtt tartásával, ugyanakkor a kortárs interakciókra építő indirekt nevelési módszerekkel közelítették meg. A diákok pedig felismerték lehetőségeiket a befogadás támogatására, de egy az osztályban egyedileg kialakított és nehezen körvonalazható határon túllépve még egy befogadó iskolában is megjelenik a tanulótárs elkerülése, kirekesztése. Erről a diákok nemigen beszélnek egy olyan iskolafejlesztéshez kapcsolódó interjúban, amelyet – általuk is ismert módon – az iskolai befogadás fejlesztése fémjelez. Ennek tendenciái inkább az iskolai erőszak indikátorához kapcsolódóan bontakoztak ki.⁶⁹

6.4.4.1. Az együttműködő tanulás és a barátságok

Az együttműködés fejlesztése a tanárok és a diákok szerint is szoros kapcsolatban állt a barátságok kialakításával. A tanulók a csoportos interjúk tanúsága szerint úgy gondolták, hogy a csoportmunka segíti a „barátkozást”.

Az együttműködést tapasztalataik szerint az az érzés kíséri, hogy „egy csapat vagyunk és számíthatunk egymásra”. Ezt akkor érzik úgy, „amikor segít, és együtt oldjuk a feladatokat”. Az együttműködés tehát az interjúk tanúsága szerint szoros kapcsolatban áll mind a barátságok megerősödésével, mind a segítségnyújtással. A tanulók ezen nézetét az is alátámasztja, hogy a kérdőívek tanúsága szerint a barátság megerősödése, bár sokkal enyhébb mértékű, de hasonló hullámzást mutat az iskolában, mint a tanórai együttműködés. Ugyanis az első fejlesztési év végére azon tanulók aránya is növekedett, akik úgy gondolták, hogy vannak barátai az iskolában.



62. ábra A felső tagozatos tanulók értékelése az egyes tanévekben arról, hogy van-e néhány jó barátja az iskolában.

⁶⁹ Lásd: Az erőszak formáinak leépítése c. fejezet.

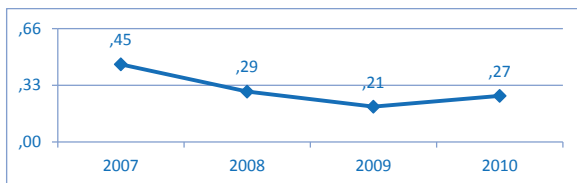
2009-re viszont a 'jó barátok' arányai is csökkentek, miként a tanórai együttműködés népszerűsége is megcsappant. A következő év kooperativitást fejlesztő akcióit követően a jó barátságok megjelenésének aránya az eddigi csúcsra jutott (91%).

Kezdetben „Az órán szívesen dolgozom együtt másokkal párban vagy csoportban” és a „Van néhány jó barátom az iskolában” asszociációs együttíthatója közepes erősségű volt ($C_{2007}=0,45$), tehát a gyerekek a barátságot és az együttműködést összekapcsolták egymással. Mindez akkor hozzájárulhatott a kooperatív oktatás kezdeti megszerettetéséhez, hosszú távon azonban már nem volt rá szükség.



63. ábra A felső tagozatos tanulók válaszainak "Az órán szívesen dolgozom együtt másokkal párban vagy csoportban" és "Van néhány jóbarátom az iskolában" kérdéskörben adott válaszai közötti Cramer féle asszociációs együttítható értéke évente

A kooperatív oktatás elterjesztése során ugyanis a korábban közepes erősségű kapcsolat gyengévé vált és az is maradt. Mindez azt jelezheti számunkra, hogy a tanulók esetében a barátság és az együttműködés már nem járnak szükségszerűen együtt, a barátságtól függetlenül szívesen is dolgoznak együtt másokkal. Az együttműködés kölcsönössége iránti igény is hasonlóképpen csökkent. Kezdetben közepes erősségű összefüggést mutatott „Az órán szívesen dolgozom együtt másokkal párban vagy csoportban”, és „A többiek is szívesen dolgoznak együtt velem” szempont ($C_{2007}=0,45$). E két aspektus közötti közepes asszociációs együttítható azonban szintén gyengévé vált a következő években, vagyis a tanulók már nem csak azokkal a diákokkal működnek együtt, akikről azt gondolják, hogy ők is szívesen dolgoznak velük, tehát elfogadták, hogy bárkivel együtt dolgozzanak.



64. ábra A felső tagozatos tanulók válaszainak "Az órán szívesen dolgozom együtt másokkal párban vagy csoportban" és "A többiek is szívesen dolgoznak együtt velem" kérdéskörben adott válaszai közötti Cramer féle asszociációs együttítható értéke évente

Mindezek azt mutatják, hogy a pedagógusok nagyot léptek előre az inklúzió osztálytermi megvalósítása felé, annak érdekében, hogy a diákok nyitottá és képessé váljanak arra, hogy a legkülönbözőbb társaikkal is együtt dolgozzanak (Ainscow és Tweddle, 1995; Sebba et al., 1996).

A tanulók tudatában vannak az egymás közötti különbségeknek, és elfogadják azt a célt, hogy mindenkivel megtanuljanak együttműködni. A diákok tapasztalata szerint a párosmunka és a csoportmunka összetételét a tanárok határozzák meg a tanulói teljesítmény szerint. A csoportösszetétel *heterogenitása* egyértelmű a diákok számára.

„Általában a tanárok osztanak be, azért mert aki gyengébben áll abból a tantárgyból, ahhoz kicsit erősebbet raknak hozzájuk, hogy tudjon neki segíteni.” (felső tagozatos tanuló, 2010)

Ezt a heterogenitást a diákok nem érzik állandónak és rögzítettnek, mindig az adott tananyag vonatkozásában dől el, hogy ki a gyengébb és ki a jobb, de a tanulók ezt mindig tudják. Ezt nem sérelmezik, csupán néha a barátaikkal is szeretnének egy csoportban dolgozni, de erre is kapnak lehetőséget. A vegyes csoportösszetételt elfogadják, sőt érvelnek is mellette.

„Szerintem az úgy teljesen megfelelő, hogy a tanár kiválasztja, mert ugye az a mi érdekünket is szolgálja” „és akkor úgy jobban lehet haladni” (felső tagozatos tanuló, 2010)

A tanulók tehát több előnyét is látják a heterogén összetételnek is a páros és csoportmunkában.

2010-ben az interjúk során arra a kérdésemre, hogy „Szerintetek ebbe az iskolába milyen gyerekek járnak?”, olyan válaszokat kaptam, amelyek jól megvilágítják, hogy a gyerekek ténylegesen tudatában vannak az osztályukban megjelenő tanulói különbségeknek, valamint a másokkal való együttélés és tanulás céljával.

„Hát, mindenki más. „Színes emberek.” „Vannak jó tulajdonságaik, rossz tulajdonságaik. Valakivel tényleg nehéz kijönni, de ez nem úgy megy, hogy mindenki pusztpajtása mindenkinek, [...] akiket az osztályban megszoktak, övelük barátkoznak, én egy-két emberrel, úgy jó.” „Mindenkinek másfajta tulajdonsága van.” „Nem mindenki barátkozik könnyen.” „Mindenkint máshogy kell megszokni.” „Vegyes, de akik egy kicsit gyengébbek azokat fel... segítünk nekik... felhozzuk a jó tanulók szintjére.” (felső tagozatos tanuló, 2010)

A tanulók nyitottak tehát egymás felé, megpróbálnak „kijönni” egymással, „megszokják” egymást. Nem tagadják le a közöttük lévő különbségeket, ezáltal utat nyitnak egymás megismerése és a kölcsönös egymásra hangolódás felé. Az inklúzió első tévhitként említett tétel, amely szerint „egy inkluzív iskolában mindenki szeret mindenkit”⁷⁰, a felsősök között már nem volt jellemző. Megadatik számukra a barátok megválasztásának szabadsága és a visszavonulás szabadsága, de tudatában vannak annak is, hogy kivel mennyire nehéz „kijönni”. Az inkluzivitás éppen abban rejlik, hogy a nehézségek ellenére folyamatosan nyitnak egymás felé, és törekednek arra, hogy megtanuljanak együttműködni, megismerjék és segítsék egymást.

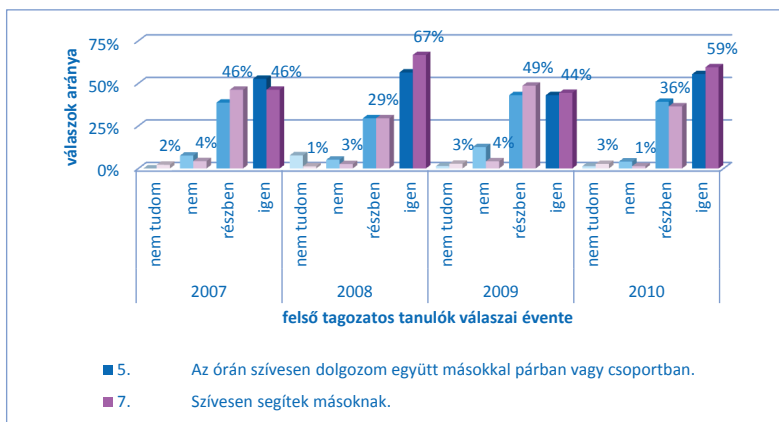
6.4.4.2. Együttműködő tanulás és segítségnyújtás

A 2008/2009-es tanévre visszatekintve az iskolafejlesztési napon az iskola munkatársai az eredmények közé sorolták a tanulás tervezésének indikátorához kötődően (C.1.1) a kooperatív tanulást, mert tapasztalati felismerésük szerint a „vegyes csoport hatékonyabban tud együtt dolgozni”. Emellett összekapcsolták azt a segítségnyújtással,

⁷⁰ Lásd: Az inkluzív iskola mozgalma c. fejezet.

mert tapasztalataik szerint „ha nem segítik egymást, nem tudják megoldani” a feladatokat, vagyis a pozitív interdependencia által biztosítható, hogy érdekelték maradjanak az együttműködés fenntartásában (Horváth, é.n.). Az együttműködő tanulás mellett célul tűzték ki a segítségnyújtás fejlesztését is.

A segítségnyújtás iránti nyitottság az együttműködő tanuláshoz hasonló, bár még nagyobb mértékű hullámzást mutatott. Az első fejlesztési év végére (2008) a tanulók több mint 20%-kal nagyobb aránya foglalt állást határozottan amellet, hogy szívesen segít másoknak (66. ábra). Indokolt volt tehát a pedagógusok optimizmusa, amely a segítségnyújtásra akarta építeni a kooperativitás megerősítését, hiszen a segítségnyújtásra az első év tapasztalatai szerint a tanulók nagyobb aránya vállalkozott, mint az együtt tanulásra. 2009-re azonban a segítőkészség is ugyanúgy visszaesett, mint az együttműködési kedv.



65. ábra A felső tagozatos tanulók válaszlai évente arról, hogy az órán szívesen dolgoznak-e együtt másokkal, illetve hogy szívesen segítenek-e másoknak

Az együttműködési kedvvel szemben mind a négy év eredményeit figyelembe véve a segítségnyújtás iránti nyitottság vonatkozásában fejlődés tapasztalható, már a felső tagozatos tanulók többsége egyértelműen szívesen segít társainak.

A segítségnyújtás és a kooperációs készség között többnyire nem volt szignifikáns összefüggés, az egyedül 2009-ben volt kimutatható, bár akkor nagyon erős, 99%-os valószínűséggel összefüggött e két tényező⁷¹. Ezt viszont a segítségnyújtás és a kooperációs készség közös hullámvölgye indokolhatja.

Az interjúk során a felső tagozatos fiatalok felhívták a figyelmet a segítségnyújtás néhány alapvető tényezőjére. Ezek egyike szerint számukra fontos, hogy társukban a segítségnyújtás szempontjából milyen *partnerre* találnak. Ha a társa elutasítja a segítségnyújtást, akkor előfordulnak, hogy ő is lemond erről.

⁷¹ $p_{2007}=0,096$; $p_{2008}=0,063$; $p_{2009}=0,004$, $p_{2010}=0,130$

„Ha segítünk és nem is érdekli, akkor meg nincs értelme semmit csinálni ott” „Tényleg így van. Aki nem fogadja el a segítséget többszöri kérés után sem, az szerintem makacs ember”

„Ha valaki jobban odafigyel és szereti, ha foglalkoznak vele, segítenek neki. Én inkább azoknak szeretek segíteni, akik odafigyelnek” (felső tagozatos tanulók, 2010)

Annak a jelenségnek, hogy egy tanulótársuk nem fogadja el a segítségüket, a következő okait látták:

„a büszkeség” „mert, hogy olyan, mintha mi lenéznénk őt.” „ez most sajnálatból történik”

„vagy talán úgy érzik, hogy nem megy ez az anyagrész és csoportmunka van belőle, hogy talán az ő szava nem is érvényesülne annyira, mert ő nem nagyon tudja. Viszont ez nem így van.” „Mindenkit meghallgatnak a tanárok, diákok is egymást közt.” (felső tagozatos tanulók, 2010)

A tanulók tehát elítélik a segítségnyújtás elutasítását, és az elutasítót is. Ugyanakkor törekednek arra, hogy mindenkinek legyen „szava a csoportban”, és *nagyra értékeli a segítség elfogadását is.*

„Ez már így tudom, hogy nyolcadikban nagyon fontos, hogy vagy elfogadod a segítséget, ha nem tudsz valamit, mert úgy tesz, a jövődért, vagy nem fogadod el a segítségét és kinlódsz magad, vagy nem teszel érte semmit. Nagyon fontos.” „Ez a saját döntése.” „Igen. Hogy ápolja a jövőjét vagy inkább saját erőből csinálná, úgy hogy nem csinál semmit. Szerintem inkább érdemes elfogadni a segítséget, mert nem szűgyen.” (felső tagozatos tanulók, 2010)

A segítségnyújtásban meghagyják társuknak a segítség elfogadásának szabadságát, ugyanakkor keresik a segítség elfogadásában rejlő értékeket, és szívesen segítenek egymásnak.

„mert tudunk rajta segíteni”, „jó érzés, ha valakinek át tudod adni, amit te már tudsz”, „én szeretek segíteni másokon, mert nekem is ... az is egy jó érzéssel tölt el, hogyha többet tud a másik. Szóval, hogy a tudásomat át tudjam adni neki.” (felső tagozatos tanulók, 2010)

Amellett, hogy esetenként tanári elismerést kapnak a segítségnyújtásért, a diákok között él az a szemlélet is, amely mindkét fél számára elismerést kíván.

„Én úgy vagyok vele, hogy ha valaki megdicsér, azért mert segítettem, én elvárnám, hogy azt is megdicsérjék, akinek segítettem, mert ahhoz is erő kell és szorgalom, hogy megtanulja. Én csak egy eszköz vagyok, aki segít neki. Nem én vagyok az, aki helyette megtanulja.” (felső tagozatos tanuló, 2010)

A diákok nagyon éretten viszonyulnak tehát már a segítségnyújtáshoz, nem a tanári elismerésért teszik, hanem mert maguk is látják értelmét és megtapasztalják jelentőségét. A segítségnyújtásról az interjúkban szívesebben nyilatkoztak a diákok, mint a segítség elfogadásáról, pedig az interjúk vegyes összetételű csoportokban zajlottak. Ez arra utal, hogy azért mindenki inkább arra büszke, amikor ő segíthetett, illetve arról is, hogy mindenkinek van lehetősége a segítségnyújtásra annak elfogadása mellett is.

A segítségnyújtás és a kooperatív oktatás iránti nyitottság tehát nem függték össze a vizsgálatok szerint, mégis hasonló változásokat mutattak. A 2009-es hullámvölgy után a segítségnyújtás iránti nyitottság is újra jellemzővé vált a tanulók többségére. Ennek bekövetkezééhez a tanulószobai tanulóparkok gyakorlata is hozzájárult.

6.4.4.3. Együttműködő tanulás a tanulószobán

A 2009-es és a 2010-es iskolafejlesztési tervben egyaránt kiemelt prioritásként fogalmaztuk meg a „C.1.5 A tanulóink egymással együttműködve tanulnak” indikátort. A 2009-es tervekben ez összekapcsolódott a tanulószoba fejlesztésével, ahol tanulópárok létrehozásával próbálták megerősíteni a csoportmunka megtanításának előkészítő lépéseként a páros munkát (*Sebba et al.*, 1996).

A segítségnyújtás terén – a tanárokkal együtt – még 2008-ban figyelemre méltónak és példaértékűnek találtunk egy jelenséget. Az egyik felső tagozatos kislány, amikor ott tudott maradni az iskolában, spontán *korrepetálni* kezdte a tanulótársait, akik jöttek is a korrepetálására.

„Rendszeresen tartok korrepetálásokat. [...] Általában 6. órában zajlik, amikor nincs 6. órá. Akik rossz tanulók, hozzák a tankönyvüket, ami nem megy, és együtt leírjuk annak a vázlatát és közösen megbeszéljük. Ezek rendszeresek, és ilyenkor viszonylag gyakran jobb jegyeket kapnak.” (felső tagozatos tanuló, 2008)

A koordináló csoport tagjai között is nagy sikert aratott ez a tanulói kezdeményezés. Ettől kezdve keresték a tanulói korrepetálás megvalósulási lehetőségeit a tanárok.

„Van egy kislány az osztályban, aki nagyon jó tanuló és kicsit pátolygatja is őt. Ha csoportban dolgozik, akkor mindig hívja magával, mert ő azért nem a legnépszerűbb az osztályban, és így sosincs kizárva és látszik rajta, hogy milyen boldog, amikor őt hívják egy csoportba. Vele például tanulópárként funkcionáltak. [...] A trópusi esőerdőnél, a kolibri meg ezek, ezeket együtt tanulták meg, és nagyon-nagyon szépen megtanulták. És akkor most már azt kell mondjam, hogy ezt egyedül tanulta, már segítség nélkül ment a dolog.” (tanár, koordináló csoport megbeszélése, 2009)

A segítő pár kialakulása azonban nem volt zökkenőmentes. Mivel az SNI kislány nem volt tanulószobás, a délutáni tanulás megszervezése is szükségessé vált.

„Először még gyakorlatilag a [z SNI lány] szökdösött előle, hogy 'én ezt nem akarom'. Akkor a [segítő lány] jött panaszkodni, hogy 'akkor ez miért fontos?', hogy 'ez jó dolog?' Mivel lett eredménye, már ő jön, hogy 'most keresem a [segítő lányt], hol van?'. Ezek működő dolgok.” (tanár, koordináló csoport megbeszélése, 2009)

Végül a szülői kezdeményezésre átalakításra kerülő tanulószoba egyik fontos feladatának tartottuk, hogy támogassa a tanulópárok kialakulását és ezáltal is ösztönözze a tanulókat, hogy segítsék egymást a tanulásban. A tanulói interjúkban a megvalósítás több példájával is találkozhattam.

„Én például korrepetáltam is egy ideig az egyik osztálytársamat történelemből. Javított a jegyein. Nem úgy foglalkoztam vele, hogy ez most sajnálatból történik, hanem tudta, hogy ez az ő érdekét szolgálja, és legalább valaki segít neki. [...] Volt olyan anyagrész, amit megtanultunk együtt. Meg igazából próbáltam úgy, hogy azzal a tanulási módszerrel, amit ő tanul, ahogyan ő tanul és egy kicsit belevinni azt, ahogyan én tanulok.”

„Ha valakinek segíteni kell, akkor oda be lehet menni, és amikor van egy kis szabadidő, akkor tudok valakinek segíteni.”

„Én ajánlottam fel, mert nem nagyon ment neki. Az elején nem nagyon fogadta el, hogy segíteni szerettem volna neki. Ajánlottam neki módszereket mivel lehet jobban megtanulni, gyorsabban megtanulni. Szerintem bevált. [...] Mi komolyan megbeszéljük a dolgokat, majdnem olyan komolyan, amilyen komolyan a tanár néikkel szoktuk. (felső tagozatos tanulók, interjú, 2010)

A tanulópár módszerével tehát a segítség nyújtásáról és annak elfogadásáról is sokat tanulnak a diákok. Ez így mind az SNI tanulók, mind a nem SNI tanulók számára tanulási lehetőséget biztosít. Fontosnak tartom, hogy a segítségkérés és a segítségnyújtás nemcsak az SNI-s tanulók, hanem az azt időszakosan igénybe vevők számára is nyitottá vált. Például bár a tanulószoba főként az 5. és 6. osztályos tanulókat célozza, 7. és 8. osztályosok is járnak esetenként.

		osztályfok				összesen:
		5.	6.	7.	8.	
tanulószobára jár (fő)	igen	25	17	7	0	49
	nem	5	13	8	12	38
összesen:		30	30	15	12	87

66. ábra A tanulószobára járó felső tagozatos tanulók létszáma a 2010-es kérdőívek tükrében

„Hát, állítólag nálunk nem lehetne, de beengednek, mert kedvesek és akármikor valamit nem értünk, aki ott van tanár, az mindig segít.” (felső tagozatos tanulók, 2010)

A tanulók azonban nem csak a tanáraiktól kérhetnek és kapnak segítséget, de a tanulószobán egymás segítségének lehetősége is fennáll. Ezzel a diákok szívesen élnek is.

Erős összefüggés állt fenn a tanulószobára járó gyerekek esetében 2009-ben a tanulószoba hasznossága és az ott folyó együtt tanulás között⁷². 2010-re azonban már csak közepes összefüggés volt kimutatható⁷³. Kezdetben tehát azért jártak tanulószobára, mert ott együtt tanulhattak, de később ennek vonzereje valamelyest csökkent, de még mindig közepes erősségű volt az összefüggés e két tényező között.

A tanulószobai együttműködés segítette az osztálytermi kooperatív folyamatokat is. A tanulószobára járó gyerekek esetében a tanulószobai együttműködés és a tanórai együttműködés közötti összefüggés 2009-ben még gyenge volt⁷⁴, de egy év alatt közepes erősségű lett⁷⁵. *A tanulószobai és a tanórai együttműködés tehát erősítette egymást.*

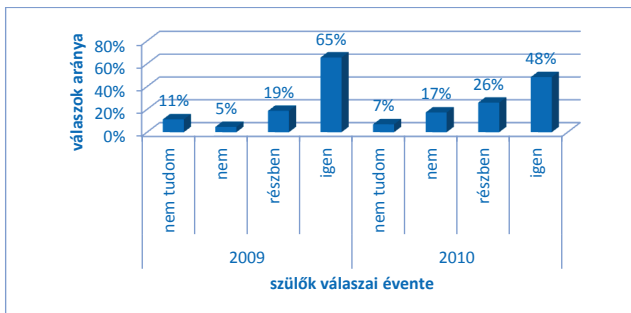
Míg a tanulószoba az együttműködő tanulás megerősítésének kiváló eszközévé vált, és a diákok önállóan és aktívan igénybe veszik azt, a szülők egyre kevésbé elégedettek vele (67. ábra).

⁷² C₂₀₀₉=0,74

⁷³ C₂₀₁₀=0,55

⁷⁴ C₂₀₀₉=0,3

⁷⁵ C₂₀₁₀=0,47



67. ábra A szülők véleménye arról, hogy hatékonyan tartják-e az iskolai tanulószobát

Ők ugyanis más szempontokat tartanak szem előtt. A szülői kérdőívek nyílt kérdéseiben és a szülői konzultáción utánajárva a visszaesés okának azt találtam, hogy a szülők számára a tanulószoba az otthoni tanulás kiváltásának célját szolgálná. Problémaként vetették fel, hogy ott nem mindig ellenőrzik a megoldásokat, és a házi feladatok megoldásának kötetlen szervezőmódjai kevésbé elfogadottak a szülők körében. Nézeteik szerint a tanulószoba akkor éri el célját, ha otthon már nem kell tanulni. Ugyanakkor a tanárok ezt az önálló segítségkérés és -nyújtás megerősítésére alkalmazzák, és a szülőkkel történő együtt tanulás a szülő-gyermek kapcsolat megerősítése szempontjából kifejezetten meg szeretnék őrizni.

Ennek tanulsága be is került a 2010-es iskolafejlesztési tervbe, mint a szülők és gyermekeik közötti együttműködés fejlesztése a házi feladaton keresztül. A pedagógusok közösen kinyilvánították, hogy „azért adok házi feladatot, hogy együtt leüljenek és csináljanak valamit”. A két látszólag ellentétes igény és törekvés újabb témát nyújt a pedagógusok és a szülők közötti kommunikáció számára. Ennek felszínre kerülése és az igények egyeztetése a tanulószoba fejlesztésének javára válhat az elkövetkezőkben, tanulási lehetőséget nyújtva a felek számára (Fullan, 2002).

Az iskola munkatársai a 2009/2010-es tanév eredményei között az iskolafejlesztési napon nem említették a kooperatív oktatást, de a fejlesztendő területek között ismét szerepelt, és prioritást is kapott. Ennek megfelelően újabb közös felismerések születtek meg a pedagógusok között a kooperativitásról. Például, hogy „az együttműködés szabályait az alapoktól kell megtanulni, tanítani”, önkéntes segítségnyújtásra bátorítással, illetve tanári irányítás segítségével, valamint hogy a segítség megköszönésének és udvarias visszautasításának módja mellett a segítségnyújtás módját is meg kell tanítani a gyerekeknek.

A kooperatív oktatás olyan részletkérdéseire kezdtek tehát odafigyelni a pedagógusok, amelyek már túlmutattak az egyes kooperatív technikák megtanulásán és az inklúzió alapkérdéseivel hozták összefüggésbe a kooperatív csoportmunka kérdéskörét. 2010-re már a heterogén csoportok közötti együttműködés és segítségnyújtás szabályrendszerének felismerése és tudatos tanítása került a pedagógusok érdeklődésének középpontjába. A kiscsoportos és páros munkát megjelenítették a „C.1.2 A tanulói különbségeket tanítási és tanulási lehetőségként értelmezzük” indikátorral összefüggésben is, amely a heterogén

tanulócsoportok együtt oktatásának értékét és megvalósulását összekapcsolta a kooperatív oktatással. Bár ez utóbbi külön nem kapott prioritást abban a tanévben, az összekapcsolás mégis megerősíti az együttműködés korábbi prioritását.

A 2010-es kérdőívek eredményei az együttműködés, segítségnyújtás, barátságok terén egyértelmű javulást mutatnak. Mindez igazolja, hogy az iskola munkatársainak tanórai és tanulószobai törekvései pozitív hatással voltak az együttműködő tanulás fejlesztésére. A fejlődés menete a kooperatív oktatás bevezetésének kezdetén *Fullan* elméletének megfelelően göröngyös volt, az első időszakot (ez esetben az első tanév méréseit) jellemezte az ún. implementációs gödör vagy szakadék (2002), vagyis a fejlődés visszaeséssel kezdődött. Akciókutatóként ez azt jelzi számomra, hogy ezen a téren valóban új folyamat indult el az iskolában. A kezdeti nehézségek után azonban megerősödött az új módszertan alkalmazása.

A tanulók közötti kooperáció fejlesztése az inkluzív nevelés minőségének egyik kiemelt mutatója (*Meijer*, 2003; 2005). Jelen iskolafejlesztésben is azt tapasztaltuk, hogy ez mind a pedagógusok, mind a szülők, mind pedig a tanulók oldaláról támogatást élvezett, és az iskolafejlesztés egyértelmű eredményeket ért el ebben. Az eredmények hullámlázóak voltak, a kooperativitás több akadálya is előbukkant a rendszerben: a felső tagozatba lépés módszertani váltása, a tanulói összetétel változása és a befogadás kezdeti nehézségei. Ugyanakkor ezek a felső tagozat tapasztalatai alapján egy tanév alatt visszafordítható nehézségeknek bizonyultak. A makacsabbnak tűnő akadályok esetén a tanárok az akadályok legyőzésének olyan útját fejlesztették ki, amely minden szereplő szükségleteinek figyelembevételével, a tanulótársak bevonására építve, önkéntes bevonódást igényelve, a célok folyamatos szem előtt tartásával közelít a megoldás felé.

Az akadályok legyőzésében mind a tanárok, mind a tanulók aktív szerepet tölthettek be. A pedagógusok bízva a tanulók tanulékonyágában, a nehézségek ellenére is kitartottak értékvalasztásuk és célkitűzéseik mellett. A kooperatív oktatás tapasztalatait folyamatosan átgondolták, erőteljesen építve a tanulói visszajelzésekre, amelyek révén a saját módszertani magabiztosságuk megerősödéséről is beszámoltak. A tanulók pedig kinyilvánították, hogy nagyra értékelik a segítség elfogadását, megpróbálják társaikat átlendíteni a motivátlanságon, és maguk ajánlanak fel korrepetálást és segítségnyújtást a társaiknak.

A tanulói kooperáció fejlesztésével kapcsolatban többnyire a szociális készségek és jellemvonások kerülnek előtérbe (*Kagan*, 2004; *Bábosik*, 2004), esetenként kiemelve a kommunikációs készségeket is (*Bacska, Lénárd, Rapos és L. Ritók*, 2006). Inklúzió esetén ezek fejlesztése fontos, de fejlődési üteme eltérő lehet. Ezért a tanulói együttműködés kiegészül a segítségnyújtás mozzanatával, és olyan nevelési értékeknek nő meg a jelentősége, amelyek a képességektől függetlenül kialakulhatnak a tanulóknál. Jelen iskolafejlesztés során a kooperáció fejlesztésével kapcsolatban az egymás iránti megbecsülés és egymás segítségének megtanulása vált központi kérdéssé. Az egymás iránti megbecsülés komplex szempontrendszerrel vet fel. Egy-egy elemének fejlődése külön is nyomon követhető, mint például a társak segítése. Ez az iskolában összegyűlt tapasztalatok szerint direkt nevelői módszerekkel ugyan nehezen mozgatható elő, de a kooperatív oktatás kortárs interakciókra építő nevelési formáival mégis fejlesztetőknek bizonyult.

6.4.5. A pedagógusok és a szülők partneri viszonyának kialakítása

A szülők és az iskola tekintélyvel alapuló viszonyának átalakítása partneri kapcsolatrendszerre a mai közoktatásügy egyik központi, és a szülő-iskola konfliktusok felerősödésére tekintettel egyre elfogadottabb igénye (Földes, 2005; Mayer, 2008; Szekszárdi, 2008;). A partneri kapcsolat kiépítéséhez új csoportokra és új kapcsolattartási formákra van szükség, amelyekbe aktívan bevonódnak a szülők is (Ligeti és Márton, 2003; Mayer, 2008; Szabó, 2006).

A szülők és az iskola partnerségének kialakításához egy inkluzív iskolában minél korábban szükség van a szülők bevonására, hiszen ez „hozzájárulhat ahhoz, hogy a problémákat még azelőtt szüntessék meg, mielőtt kezelhetetlenné válnak” (Ainscow és Muncey, 1995, 85). Az iskolai inklúzió esetén a „szülő szükségleteiről” is szó esik, amelyeket ugyanolyan komolyan kell venniük az iskolának, mint a tanulói szükségleteket.

„Minden szülőnek szüksége van alapvető információkra a gyermekeiről. Meg kell érteniük, mik az iskola alapvető céljai, valamint ismerniük kell az iskola politikáját. Amennyire lehet, be kell vonni őket a döntéshozatalba ... Tájékoztatni kell őket gyermekük fejlődéséről, és az iskola véleményéről a gyermekek erősségeit és gyengeségeit illetően” (uo.).

A partnerség kialakítása az Inklúziós index egyik indikátorában is megjelenik. Ennek az indikátornak a fejlesztését a négy iskolafejlesztési célkitűzés közül az első három fejlesztési prioritásként kezelte. A szülőkkel kialakítandó partneri kapcsolat erősítését évente megújuló módon próbálta megvalósítani a tantestület. A szülőkkel kialakítandó partneri kapcsolat az első évben azt jelentette, hogy:

„... a szülővel értessük meg, hogy ne csak elküldje ide a gyermekét, hanem merjen szólni, kérdezni.” (tanító, 2006)

Ezt a szokásos kapcsolattartási formák mellett (szülői értekezlet, fogadóóra) a tantestület leginkább a szülőkkel együtt szervezett közös programokkal kívánta elérni. A HEFOP program eredményeként az iskolában már a fejlesztés kezdetén működött a szülőtanfolyam (egy alkalommal 20 szülő számára), és a szülőklubok havi rendszerességgel egy-egy problémára fókuszálva. Ezek működtetése mellett azonban a pedagógusok fontosnak tartották, hogy kitűzzék a szülőkkel való partneri együttműködés kialakításának célját, és azt kötetlen együttlétek kapcsolatteremtési lehetőségein keresztül valósítsák meg. Ilyen célt kaptak az iskolában már korábban működő szüreti mulatság, farsang, tanév végi iskolai gála, és a 2008-ban kezdődő karácsonyi vásár. Ez utóbbi esetében a szülők és a gyerekek együtt készítettek karácsonyi díszeket és ajándékokat. Az első év célkitűzései inkább az útkeresést szolgálták, amelyben segítettek a kötetlen beszélgetések, de a szülői kérdőívek eredményei is.

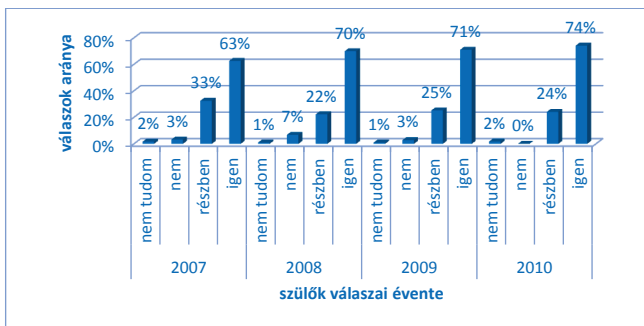
A partneri kapcsolat kiépítése a szülő-iskola közötti tájékoztatás, kommunikáció fejlesztését és a gyerekek otthoni tanulásának segítésére való szülői bátorítást jelentette elsősorban.

6.4.5.1. A szülőkkel történő kommunikáció erősítése

A kommunikáció fejlődését megalapozta az a tantestületi elhatározás, hogy az osztályfőnökök megerősítik kapcsolatukat a szülőkkel és elfogadást közvetítenek feléjük, illetve igyekeznek jobban megismertetni velük az iskola céljait, közöttük az inkluzív nevelést is.

A szülői kérdőív nyitott kérdéseiben a szülők felvetettek olyan igényeket is, amelyek meglepték a pedagógusokat. Ezáltal kölcsönösebbé vált a kommunikáció a két fél között. Kérték például az első osztályosok tanítóival való napi szintű konzultáció lehetőségét, ügyelet biztosítását 18 óráig, több udvari tartózkodást a gyerekek részére és a hiányzó tanárok hatékonyabb helyettesítését. A tantestület ezekre az igényekre igyekezett megoldást keresni. A megoldások hatékonyságát az jelzi, hogy ezek a kérdések nem merültek fel újra a következő években.

A szülők tájékoztatásának megvalósítását segítette, hogy az önkormányzat 2008-ban be akarta zárni, majd pedig egy másik iskolával össze akarta vonni az iskolát.⁷⁶ Ennek hatására az intézmény iskolai szintű szülői fórumokat tartott, amelyek jó alkalmat adtak arra, hogy még alaposabban megismertessék a szülőkkel az itt folyó pedagógiai munkát. A szülők érdekltségének megnövekedése jól látszik a kérdőívek eredményeiben is. Az első fejlesztési év során 7 százalékpontos növekedés volt tapasztalható a tájékoztatás eredményessége tekintetében.



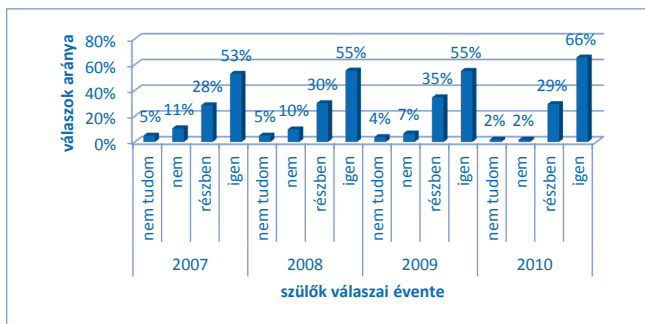
68. ábra A szülők véleménye arról, hogy a tanárok jól tájékoztatják-e őket mindenről

A további években is folytatódott ez a tendencia, ami jelzi, hogy a változás eredménye nemcsak ennek köszönhető. A második fejlesztési évben a pedagógusok a lehetséges fórumokon megfogalmazták a szülők felé azt az üzenetet, amelyet az Index által kidolgozott helyi program neve is képviselt, hogy: Együtt, érted!, vagyis hogy a szülők és a pedagógusok céljai közősek, ez pedig a gyerekek érdekében szem előtt tartása. Ez a közös célkitűzés egymás kölcsönös tiszteletének hangsúlyozásával és az egymással szembeni

⁷⁶ Lásd: Adatgyűjtés az iskolában c. fejezet.

elvárások tisztázásával valósult meg. Ebben továbbra is segítettek a kérdőívek, de számos szülői program is ezek megismerése és közvetítése irányába hatott.

A tantestület közvetlenebbül kommunikálta elvárásait a szülők felé, mint például az iskolában számukra szervezett programokon (szülői értekezleteken, fogadóórákon, programokon) történő megjelenést, amely után ők is szívesebben vállalták a szülők kéréseinek teljesítését. A pedagógusok elhatározták, hogy közvetlen vagy közvetett úton is – telefon, beszélgetések iskolai programokon, más szülőket megkérve az információk továbbítására – kapcsolatot kezdeményeznek azokkal a szülőkkel, akik eddig nem kapcsolódtak be az iskola mindennapi életébe. Az iskolai rendezvények közül leginkább a nyílt napok programjain való szülői részvétel nőtt.



69. ábra A szülők válaszaiként arról, hogy szívesen látogatják-e az iskolai nyílt napokat

A kérdőívek eredménye szerint a nyílt napokon nemcsak aktívabbá vált a részvétel, de a korábban passzív szülői rétegek is egyre szívesebben vállalták azt.

A szülő-iskola közötti kapcsolattartás több formája is kiépült és megerősödött eközben.

„Én azt gondolom, hogy sikerült megtalálni egy olyan optimális egyensúlyt, hogy a gyerek is végre odaadja a szülőnek, mert nem mindig a pedagógusnál akad el az információ (nevetés). [...] Sikerült különféle rafinált ötletekkel [elérni ezt], vagy kis cetlire írva, vagy ilyen orbitális papírra. A másik nagyon fontos, hogy ezeknek a végén választ várnak. Tehát hogy egyfajta levelezés, [...] azt a gyerekek vissza is kell adni. ...

Szerintem a fejlődés attól működik, legalábbis én ebben látom az okát, hogy az iskola kifejezetten törekszik arra, hogy a szülőket bevonja mindenféle közös programba. ... Először nagyon kevesen jöttek el, meg kevés szülő volt lehetett aktivizálni és ebbe egyre többen bekapcsolódtak, és a szülők maguk is megtapasztalták, szerintem ez egy folyamat, egy érési folyamat. A szülőnek is meg kell érni arra, hogy az ilyeneket egyáltalán észrevegye.

Ez nagyon nagy élmény most, viccesen hangzik, van ez a szüreti mulatság. A pedagógussal együtt krumplit pucolni, kolbászt karikázni, egész más a kapcsolat. Nagyon sok mindent meg lehet beszélni olyankor.” (szülők, konzultáció, 2010)

A közvetlenebb elérhetőség és a kommunikáció kölcsönössége tétele elégségesek voltak ahhoz, hogy a szülők elfogadják a pedagógusok kezdeményezését a partneri együttműködésre, magukévá tegyék annak szemléletét és egymás között a személyes találkozásokon túl más közvetlen kommunikációs csatornákat építsenek ki, például az internet segítségével.

„Nem tudom, hogy szerencse-e, hogy így jött össze a mi osztályunk, vagy a szellemiség is hat rá, nem tudom, de bármi probléma vagy ötlet van, rögtön meg tudjuk vitatni és bárkihez lehet fordulni, nincs elhatárolódás, elszigetelődés, beadom a gyermeket a kapun és akkor mindenki hagyjon engem békén, hanem igazi közösség lett. [...] Az interneten van egy oldal, ahol tudunk levelezni, az rögtön megalakult, és így tudunk egymásról.” (szülő, 2010)

Azt a szellemiséget, amelyet említenek, egyértelműen az iskola szellemiségével azonosítják. A szülői oldalról felvetik a tanárok partnerként kezelését is.

„Én azt gondolom, hogy a szülői közösségnek például az is egy előnye, hogy a szülők ráébredtek arra, hogy partnerként is lehet kezelni a tanárokat. A tanárok hajlandók partnerként kezelni a szülőket, ez gondolom a másik nagyon fontos eleme a történetnek, hogy nem kell félni, be lehet jönni és meg lehet beszélni, hogy ha valami probléma van és nincs vége a világnak, és nyilván az ember akkor is jön, ha jó tapasztalatai vannak és nyilván ez is jó a tanárnak. Mert sok esetben én azt tapasztaltam, hogy nem mernek a szülők semmit mondani és szenvednek gyakorlatilag a helyzetben a gyerekek és a szülők is, és ez szerencsére nem az a helyzet. Így a szülők is sokkal szívesebben kommunikálnak, hamarabb mozgósítják magukat.” (szülő, 2010)

„Meg meri kérdezni a szülő is, mer problémával fordulni, mert olyan első pillanattól kezdve olyan visszajelzéseket kapott a tanártól, amiért ebben így megerősíti.” (szülő, 2010)

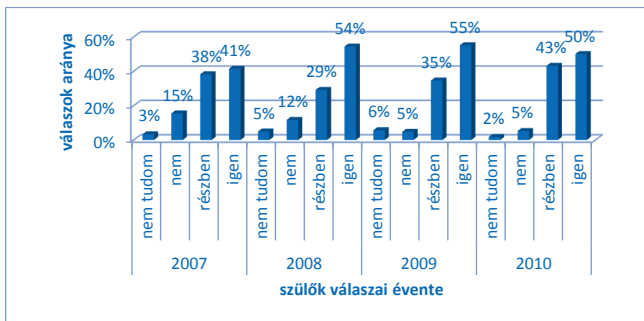
A szülői visszajelzések tehát a kapcsolatteremtés új útjáról és a mögötte álló szemléletről egyaránt tudósítanak. Megmutatják, hogy a szülők elfogadják, értik, és nagyra értékelik az iskola munkatársaival kialakítandó partnerség célját, sőt ennek hatására maguk is bevonódnak az iskola életébe.

6.4.5.2. A házi feladatok és az otthoni tanulás támogatása

A házi feladatok kérdéskörét a szülőkkal kialakítandó partneri kapcsolattal összefüggésben állónak találva az első szülői kérdőívben benne hagytam az eredetileg ajánlott Index kérdőív házi feladatokra vonatkozó szempontját arról, hogy az „Iskola tájékoztat arról, hogyan tudom segíteni gyermekem otthoni tanulását”. A kérdésre adott első évi válaszokból kitűnt, hogy a szülők kevesebb, mint a fele ért egyet ezzel a kijelentéssel és 15%-uk pedig egyértelműen úgy érzi, hogy az iskola nem tájékoztatja erről. Ezek a válaszok megdöbbentőek voltak a tantestület számára, és a fejlesztés szükségességét jelezte.

A pedagógusok 2007-től egyénileg keresték ennek útjait, majd 2008-ban az iskolafejlesztési napon megosztották egymással tapasztalataikat, és közösen vállalták a szülők segítségét gyermekeik otthoni tanulásának támogatásában. Az egyik tanító arról számolt be az iskolafejlesztési napon, hogy ő a szülői értekezleten matematika „korrepetálást” tartott a szülőknek, a tananyag tartalmát és annak megtanítása lépéseit, valamint azok értelmét is megbeszélve velük (Klippert, 2000).

Az otthoni tanulás támogatására való felkészítésben a közös döntés szerint elsősorban az osztályfőnökök játszottak jelentős szerepet azzal, hogy év elején tájékoztatták a szülőket a tananyag tartalmáról, egyúttal kérték őket arra, hogy az egyes témákkal kapcsolatban gyűjtsenek közös tapasztalatokat, beszélgessenek ezekről a gyerekekkel, illetve az iskolai olvasmányokat otthon olvassák el együtt, és beszélgessenek azokról.

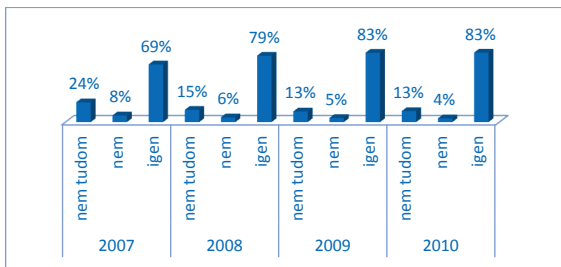


70. ábra A szülők véleménye évente abban a kérdésben, hogy az iskola tájékoztatja-e őket arról, hogyan tudják segíteni gyermekük otthoni tanulását

A törekvések eredményességét láttuk az évente egyre jobb eredményeket mutató kérdőíves válaszokban, az első évben elsősorban a bizonytalan válaszadók arányának rovasára, majd a korábban a tájékoztatást nem érzékelő válaszadók arányának csökkenését mutatva. Ahogy a 2009-es iskolafejlesztési elképzelésekben már nem játszott szerepet a házi feladat kérdése, az igen válaszok aránya valamelyest csökkenni kezdett, bár a fejlesztés előtti szintnél (41%) magasabban maradt (50%). Az eredményességet azonban inkább abban láttuk, hogy a nemet válaszolók aránya folyamatos csökkenést mutatott, amely arra utal, hogy az intézkedések egyre inkább elérték azokat a csoportokat is, akikre a célkitűzés valójában irányult.

Emellett a pedagógusok a 2008-as iskolafejlesztési napon fontosnak találták, hogy a következő tanévtől pontos tájékoztatást adjanak a szülőknek a tanórán szükséges eszközökről, és kérjék őket ezen felszerelések elhozatalának, és állapotának mindennapi külön ellenőrzésére. A pedagógusok tájékoztatóin túl mindennek a szülői kérdőívben történő megjelenése (2008) szándékunk szerint „üzenetértékű” volt, amely üzenet az eredmények tükrében célba is ért.

A tanszerek gondos előkészítése és az otthoni tanulás segítése mellett a fejlesztési akciók alsó tagozaton házi feladatok önálló elkészíthetőségére irányultak, míg a felső tagozaton inkább a tanulást segítő hatásuk elérésére. Az alsó tagozatos tanulók esetében a pedagógusok egy tanéven belül el tudták érni, hogy olyan – esetenként differenciált – házi feladatot adjanak, amely ténylegesen csak a gyakorlást szolgálja.

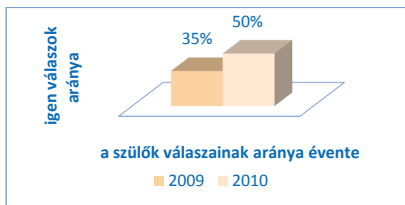


71. ábra Alsó tagozatos tanulók véleménye évente arról, hogy olyan házi feladatot kapnak-e, amit meg tudnak oldani

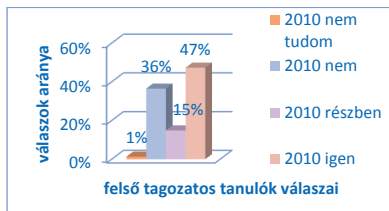
Ezek eredményeként 3 évvel később az alsó tagozaton már csak a korábban a házi feladatot megoldani nem tudó gyerekek arányának fele jelez hasonló nehézségeket. A fejlesztés ezen a téren egyértelműen fenn tudta tartani elért eredményeit.

Az alsó tagozat pozitív eredményei láttán 2008-tól a felső tagozaton is elindultak hasonló kezdeményezések. Ott a pedagógusok a házi feladatok elvégzésének problémájával álltak szemben, amelynek megoldásaként szerették volna elérni, hogy a tanulók megértsék az otthoni feladatvégzés értelmét, vagyis hogy az is a tananyag megtanulását szolgálja. Mivel az erre irányuló akciók csak 2009-ben kezdődtek, egy év eredményei alapján állapítható meg, hogy a tanulók 56%-a után már 59% számára nyújt segítséget a házi feladatok elvégzése a tananyag megtanulása szempontjából, illetve a tanulók 14% után 2010-re már csak a diákok 9%-a gondolja úgy, hogy nem segít a tanulásban.

Nemcsak a felsős tanulókkal, de a szülőkkel is szerették volna megértetni a házi feladat elvégzésének értelmét. Ez ugyanis korábban megkérdőjeleződött. A pedagógusok a szülői értekezleten beszélgettek a házi feladat elkészítésének értelméről a szülőkkel, amelynek hatására megfigyeléseik szerint a szülők egyre inkább odafigyelnek a házi feladatok elkészítésére. A házi feladatok megszerettetését azáltal is megpróbálták elérni, hogy szorgalmi házi feladatokat adtak, vagyis eleve választhatóvá tették azok elvégzését és természetesen jutalmazták azt. Egy év tapasztalata alapján kimondható, hogy a szülők megszerették a szorgalmi házi feladatot és már nemcsak 35, de 50%-uk igényli is azt.



72. ábra A szülők véleménye arról, hogy szívesen vennék-e, ha a gyermekük több szorgalmi házi feladatot kapna



73. ábra A felsős tanulók válaszai 2010-ben arra, hogy szoktak-e szorgalmi házi feladatot készíteni

A felső tagozatos tanulók azt jelezték vissza, hogy ők is csaknem ekkora arányban végzik el rendszeresen a szorgalmi feladatokat. A szülői motiváció vonatkozásában tehát változás tapasztalható, a szülők egyre inkább értik és elfogadják az otthoni tanulás szükségességét.

A tantestület ezen a sikeren felbátorodva a 2010-es iskolafejlesztési terv egyik prioritásává tette „A házi feladatok elmélyítik minden diák tanulását” indikátor továbbfejlesztését. Korábbi tapasztalataik összegzéseként már meg tudták fogalmazni lényegi problémájukat ezzel a kérdéskörrel kapcsolatban és kitűzték, hogy felhívják a szülők figyelmét a házi feladat jelentőségére, hogy a házi feladat elvégzése egyaránt fontossá váljon a tanulónak és a szülőnek is. Továbbá az otthoni tanulás mikéntjét is meg kívánták tanítani számukra, és főként azt, hogy ez nem csupán a házi feladat elvégzését jelenti.

A házi feladat problémájának megoldási folyamatában leginkább a probléma meghatározásának pontosításához és a megoldásmódok kereséséhez járult hozzá az Index-folyamat. A pedagógusok tanulási folyamatát jelezte, hogy nem önmagában a házi feladat elvégzését célozták, az inklúzió elveinek megfelelően inkább azt, hogy az otthoni tanulás elmélyítse minden diák tanulását, és hogy ennek érdekében értelmes, differenciált, és tanulást segítő házi feladatokat nyújtsanak. A pedagógusok megtanultak olyan házi feladatokat adni, amelyek megfelelnek ennek az elvárásnak. A tanulási folyamat kölcsönös, mind a szülők, mind a diákok, mind a pedagógusok számára informatív és változásokat hozó volt.

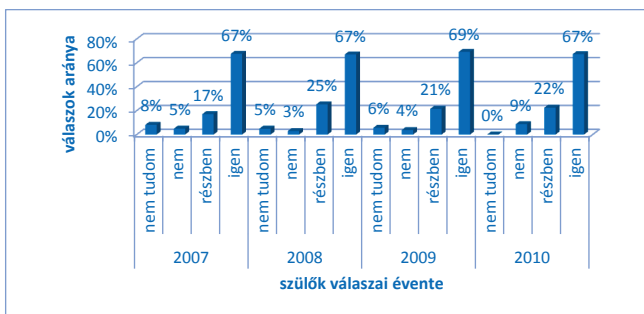
6.4.5.3. A szülők elfogadják az inklúzió szemléletét

A szülők kulcsszerepet játszanak az iskolák inklúzió iránti elkötelezettségében, hiszen ők választanak iskolát gyermekük számára, az ő igényeikre figyelve változik az iskola, elmozdulva a befogadás vagy éppen a kirekesztés irányába. A szülők természetesen valamilyen szinten tisztában voltak az iskola befogadó jellegével, amikor ide írták gyermeküket, a tantestület kezdetől mégis prioritásként kezelte, és a szülőkkel kialakítandó partnerségen keresztül is erősíteni akarta, hogy a szülők továbbra is, és egyre inkább elfogadják az inklúzió szemléletét.

Az első iskolafejlesztési évben több úton indultak el ebbe az irányba, és a célok a későbbiekben sem változtak, csupán megoldásmódjaik árnyálódtak és egyes nehezen megvalósítható részletkérdésekre irányult a figyelmük.

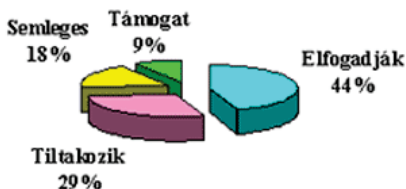
„Ez a pedagógusok tanításának sikerességén is múlik. A felső tagozatban a kamaszkor miatt még fontosabb, hogy az erőszakot és a kirekesztést közvetítő iskolán kívüli hatásokat ellensúlyozzuk, pl. az osztály bűnbakja szerepének megjelenését ne engedjük, és a hangadókkal megértessük, hogy nem az ilyen kirekesztő akciók által lesznek erősek. A szülők partnerként kezelése ezért is olyan fontos, mert akkor ezekről a kérdésekről lehetne velük beszélni. Itt már olyan erős a társadalmi hatás, hogy ezeket már a gyerekek otthonról hozza. Segíteniük kell a szülőknek abban is, hogy ők maguk beszéljék meg a hasonló problémákat a szülőtársukkal.” (pedagógusok, iskolafejlesztési nap 2006)

A szülők szemlélete vonatkozásában már az első évben meglepetésszerűen ugyanakkor örömtelen vettük tudomásul, hogy a szülők kétharmada jónak tartja az integrációt az iskolában.



74. ábra A szülők véleménye arról, jónak tartják-e, hogy az iskola vállalja az integrált oktatást

Az eredményt azért is lenyűgözőnek tartottuk, mert *Salné és Kőpatakiné* kutatása (2001) mindössze 9%-os támogatottságot mutatott ki egyes vizsgált megyék és a főváros iskoláinak szülői körének mintáján belül, ahol a szülők 29%-a kifejezetten tiltakozott az integráció ellen.



75. ábra Az integrált oktatás szülői támogatottságának aránya *Salné és Kőpatakiné* 2001 vizsgálata alapján (n=1218)

Az iskolában az integrációt támogató szülők aránya kétharmados többséget mutatott, amely mindvégig fennmaradt a kutatás folyamán.

A kérdőív végén található, az iskola fejlesztésére vonatkozó nyitott kérdések válaszaiban minden évben megjelentek az integrációval és inklúzióval kapcsolatos gondolatok. 2007-ben megtapasztalhattunk olyan elemeket, amelyek az inklúzió fejlesztésének akadályaként jelentek meg, és azt támogató, megoldásközpontú javaslatokat is. Az akadályt jelentő szemléleti kérdések között a kirekesztés egyes aspektusait, egyes tanulók bünbakként való megjelenését és az iskolából való kizárásának javaslatát találtuk, amelyet tehát a célkitűzésben jól mértek fel a pedagógusok az iskolafejlesztési napon.

„Van olyan gyerek, akinek az integrálása nagyon visszahúzza az osztály munkáját.” „A kezelhetetlen, agresszív gyermekeket nem integrálnám, hanem eltávolítanám az iskolából.” (szülők, kérdőív, 2007)

Az alapvető probléma a szülők véleménye szerint is az iskolán belüli agresszió volt, amelynek kezelésére több iskolafejlesztési akció is irányult. A következő évben ehhez társult a differenciált oktatás kritikája is.

„A gyermek differenciált nevelése miatt nekem kell matek, ill. olvasás és írás „órát” adni otthon, mert nem kap kellő figyelmet.” (szülő, kérdőív, 2008)

„Az integrált oktatás egy tétel a politika lözunggyűjteményéből, kudarca nap mint nap tapasztalható, lásd tanárverések, diákok diákokkal szembeni agressziója. Az atrocitások döntő többsége az 'integrálni' kívánt gyerekek számlájára írható. Először a szülőket kellene integrálni, de ez egyre reménytelenebb vállalkozásnak tűnik a politika ostoba hozzáállása miatt (rasszista, aki fel meri vetni a problémákat). Ezért az integráció – divatos névén deszegregáció – minden formáját elutasítom.” (szülő, kérdőív, 2008)

Az egyértelmű elutasítás meglepett minket, egyúttal jelezte, hogy az integrációt a szülő összefüggésbe hozta az akkor médiabotránná szélesedett „tanárverésekkel” (*Marusnik*, 2009; *Földes és Lannert*, 2009). E nézet felmerüléséből a koordináló csoport azt a következtetést vonta le, hogy az iskola eddigi eredményeit csak úgy lehet megtartani, ha az elsősök szüleivel és az újonnan az iskolába érkező, jellemzően felsőbb évesek szüleivel újra és újrakezdődő párbeszédet folytat az iskolai inklúzióról. Ennek kereteit keresve felmerült a szülői klub felhasználása, ez irányú szülői fórumok elindítása, de leginkább az osztályfőnökök szülőkkel való bizalmas kapcsolatát mozgósítva valósította meg e célját az iskola.

A szülői elutasítás mellett 2008-ban már az integrációt nyíltan támogató vélemények is megjelentek.

„Mivel egyedül nevelem kislányomat és külső segítséget is igénybe kell vennem ahhoz, hogy minden téren helyt tudjak állni, úgy érzem, hogy az iskolában tanító tanárok, osztályfőnökök, igazgató nagyon toleránsak, sokat segítenek. Jó érzés, hogy gyermekemet nem különböztetik meg, nem nézik le élethelyzetünk miatt, hanem segítőkészek, toleránsak velünk a tanárok, szülők és gyerekek. A tanítási, nevelési módszerekkel, a tanítókkal, rendezvényekkel maximálisan meg vagyok elégedve!” (szülő, kérdőív, 2008)

„Ez egy nagyszerű iskola! DE! Véleményem szerint éppen a nagyszerűsége miatt kicsit burokból vannak a gyerekek. Kicsit többet kellene nekik mutatni a „valós” világból, mert hiszem, hogy ha az ember megtapasztalja mások küzdelmét, jobban látja és értékeli a saját helyzetét. Tulajdonképpen az értékrendjüket kellene picit helyrerázní. [...] Támogatnám, ha volna egy pártfogolt „testvérosztályuk” például vakok, siketek, mentálisan sérültek.” (szülő, kérdőív, 2008)

Volt tehát olyan szülő, aki az inklúzió szemléletével olyannyira azonosult, hogy annak továbbfejlesztésének módjára is javaslatot tett. Ez az út a tantestület körében már az első iskolafejlesztési napon (2006) felmerült, de akkor más megvalósítási lehetőségeket találtak

a pedagógusok. Az eredeti elképzelések szerint ez egy olyan diáknapp lett volna, ahová meghívnak egyes felnőtteket például paralimpikont, aki életpéldájával előadás és beszélgetés keretén belül készíti elő ezt a szemléletformálást. Ezt azonban végül másként sikerült megvalósítani a tantestületnek, mint ahogy akkor tervezte. Egy váratlan telefonhívás hívta fel a figyelmüket arra, hogy az Ability Park – mivel éppen nem volt állandó helyszíne – kijárt iskolákba, és ott bemutatókat tartott a gyerekeknek (7. melléklet).

„Meghívtuk iskolánkba az Ability Interaktív Élményparkot mely a sérült emberek mindennapi élethelyzetét mutatja be [...] Céljuk az elfogadás és elfogadtatás, s hogy bebizonyítsák sérültként is lehet teljes életet élni, csak másképp. Nagyon jó hangulat alakult ki, s a stigmatizáció halvány szele sem volt érzékelhető. Megállapítottuk, hogy a mi iskolánkba járó gyermekek sokkal természetesebben tudják kezelni a különböző „másságokat”, hiszen hozzá vannak szokva. Ezért is nagyon fontos az inkluzív nevelés, megtanulják a tanulóink a különböző társadalmi rétegekhez és sérült emberekhez való alkalmazkodást.” (2007/08. átfogó beszámoló, 9.)

Az alsó tagozatos tanulók és pedagógusaik pozitív élménye mellett a fenti szülői kezdeményezés is hozzájárult ahhoz, hogy a következő tanévben a teljes felső tagozat meglátogatta az Ability Parkot új, állandó helyszínén. Ezen túl a 2008-as szülői javaslat hatására az iskolafejlesztési tervbe az is bekerült, hogy „fontoljuk meg az iskolán belüli vagy azon kívüli testvérosztályok létesítésének ötletét”. Mivel ebben az iskolában többnyire tanulásban akadályozott gyerekek befogadásáról van szó, a helyi tanulásban akadályozottak számára működő speciális iskolával szorosabbra a kapcsolatot, és szerveztek egy közös ún. „integrált táncházat” az iskolában, amelyre meghívták a speciális iskola diákjait is. Ugyan nem „pártfogolt testvérosztály” által, hanem közös tánctanítás révén, de ugyanazt a célt próbálták elérni, vagyis hogy „a tanulók közötti különbségekből keressük meg, hogy mit tanulhatunk, milyen értékeket sajátíthatunk el mi és tanítványaink”, illetve hogy „támogassuk az SNI tanulókat a közösségi életbe való részvétel megvalósulásában” (iskolafejlesztési terv, 2008).

A 2009-es évben tulajdonképpen új célokat már nem tűzött ki az inklúziós szemlélet elsajátításával kapcsolatban a tantestület. A pedagógusok viszont megosztották egymással a korábbi célkitűzések megvalósítása során szerzett tapasztalataikat, és ezáltal elterjesztették azokat a tantestületen belül.

„Fontos a gyerekekkel és a szülőkkel észrevetetni, hogy mindenben van valami jó” (tanító, iskolafejlesztési nap 2009).

A 2009-es kissé szerény és talán túlzottan elvi iskolafejlesztési célkitűzésekre a következő évi szülői kérdőívek nyitott kérdésében a befogadást támogató visszajelzéseket kaptunk.

„Nagyra értékelem, hogy a tanítók tanárok, fejlesztők minden gyermeket egyenrangúnak tekintenek és minden gyerektől a saját képességeiknek megfelelő teljesítményt várják. Úgy érzem gyermekem fejlődésének előmenetelét ez jó irányba befolyásolta.” (szülő, kérdőív, 2010)

Ugyanakkor folyamatosan jelen volt a szülők által igényként felmerülő kirekesztés, sőt kizárás jelensége is.

„A nem odavaló, pofátlan gyereket igenis lehessen eltanácsolni, hogy ne rombolja a többi gyerek értékrendjét és ne bomlassza a közösséget.” (szülő 2. oszt, 2009)

„Több ízben jeleztük, hogy a sajátos nevelési igényű, utóbbi fél-1 évben az osztályba bekerült gyermekek elfogadhatatlan légréteg teremtenek az osztályban, ahol sem a gyerekek sem a pedagógusok nem tudnak dolgozni, ellehetetlenítik, tönkreteszik az osztályközösséget, akadályozzák a tanórákon való munkát.” (szülő, kérdőív, 2010)

A válaszokból a koordináló csoporttal arra a következtetésre jutottunk, hogy a szülők elsősorban arról alkotnak véleményt, hogy a saját gyermekük számára az integráció jó-e. Ha pedig úgy érzik, hogy gyermekük tanulását akadályozza valami, azt azonnal az SNI tanulók „számlájára írják”.

Ezek a tendenciák egyértelműen érzékelhetők volt a szülői konzultáción is. Jó lehetőséget biztosított azonban a konzultáció a szülői szempontok mélyebb feltárására, illetve az iskola agressziókezelési stratégiáinak bemutatására. A szülők az agresszió növekedésével szemben érthető módon kis toleranciát mutattak.

„Ez azért is fontos, mert abban a pillanatban, ahogy ez nincs megoldva, az én elfogadásomra negatívan fog visszahatni, és olyan gyorsan fog visszazuhanni az én elfogadásom... csak arra tudok visszatérni, hogy nem vagyok álszent, és nem akarom azt, hogy az én gyerekem azért szenvedjen, hogy egy másik gyerek jelenlétét tolerálni tudjuk.” (szülő, 2010)

A konzultáción viszont tudtuk beszélni arról a szempontról is, hogy ez mennyiben áll kapcsolatban az integrációval, illetve az SNI tanulók iskolai jelenlétével. A szülők ugyanis itt is összekapcsolták az agresszió felerősödését az integrációval. Az iskola vezetésének ezért többször is hangsúlyoznia kellett, hogy az iskola agresszorai nem közülük kerülnek ki.

A szülői konzultáción a tanulók közötti különbségekről is beszélgettünk. A szülők több példában is szemléltették, hogyan gondolkodnak erről és mit tanítanak a gyermekeiknek.

„Az is a társadalom része, az az integrált, a beteg, nemcsak gyerekekben, hanem felnőttekben is. Én egészségügyi dolgozó vagyok, tehát a betegeket kitanácsolom, a Taigetoszról lelékni, akinek problémája van [...] azzal nem foglalkozunk... Ha erre neveljük a gyerekeinket, akkor ez a társadalom még betegbé fog válni, mint amilyen most. Már most is vannak ilyen problémák. Ha a gyerekeink felnőttkorára gondolok, hogy ez mennyire segíti az ő felnőtté válását, az érési folyamatukat és majdan a társadalomba betöltött szerepüket, akkor azt mondom, hogy ezt feltétlenül forszírozni kell, és igenis fontos dolog.” (szülő, konzultáció, 2010)

„A lányom is jött azzal, hogy ez „papiros” meg ilyen. Ugyanezt mondtam, amit te mondtál. Ők veled együtt nőnek föl, ugyanúgy felnőttek lesznek, együtt kell élnünk. Ugyanúgy ő is fogja tudni, hogy ő miben gyengébb, majd biztos igyekszik azt korrigálni, te meg segítesz egy kicsit, ez így működik. Ugyanazokkal lesz felnevelve, akikkel most vagy gyerek.” (szülő, konzultáció, 2010)

A szülők tehát érték-ként tekintettek az együttnevelésre, az emberi különbségekkel való együttélés megtanulására. Érvként gyermekük jövőbeni társadalmi szerepét, társadalomba való beilleszkedését vetítették előre. Ez az érvelésmód azonban nemcsak a szülőktől a gyerekek irányába, de a pedagógusok tapasztalatai alapján a szülők egymás közötti kommunikációjában is megjelent.

„Korábban beszéltünk az integrálásról. Egy-két szülő szóvá tette a szülői értekezleten, hogy van olyan gyerek az osztályban, aki „nem ide való”. Felszólalt a másik szülő, hogy 'ne haragudj, de a társadalom nagyon összetett és a gyerekeknek, ha kikerül az iskolából, különféle emberekkel kell együtt dolgoznia, olyan nincs ebben az iskolában, hogy a gyerek nem ide való, mindenkivel együtt kell működni'. És ez nagyon jólesett, hogy nem nekem kellett ezt egy szülőnek kommunikálni, hanem egy másik szülő felszólalt és elmondta. Az is jellemző volt korábban, hogyha valamilyen javaslatot kértem tőlük, akkor 'nem

beszélünk’, ‘nem mondunk semmit’, nehogy baj legyen belőle. Most meg így.” (tanár, koordináló csoport megbeszélése, 2009)

A változás tehát nem abban érhető tetten, hogy a szülők között ne jelentek volna meg kirekesztő tendenciák, hanem abban, hogy ezekről és egyúttal a befogadás értékéről és értelméről is tudnak már beszélni, akár a gyerekekkel, a pedagógusokkal, de más szülőkkel is. A koordináló csoport ebben látta az inklúzió szülői elfogadására irányuló fejlesztés sikerét. Továbbá elismerésként élte meg azt a helyzetet, hogy a nehézségek (iskola-összevonás fenyegetettsége, bullying megjelenése az iskolában) ellenére, és az SNI és BTM tanulók arányának növekedése mellett a szülők kétharmada továbbra is kiáll az integráció mellett az iskolában (75. ábra).

Az integráció elismerése és az SNI tanulók elfogadása között összefüggést vártunk az iskolafejlesztés kezdetétől. Kezdetben feltételeztük, hogy a szülők kevésbé ismerik a „sajátos nevelési igény” fogalmát, hiszen az 2006-ban még új kifejezésnek számított a hazai közoktatásban. 2007-ben a szülők 6%-a a kérdőívben még nem is tudta megítélni, hogy jónak találja-e hogy SNI tanulók is járnak az iskolába. 2010-re azonban már mindenki állást tudott foglalni ebben a kérdésben. Amikor a konzultáción rákérdeztem a fogalom ismertségére, tartalmára, a válaszokban a szülők tanulási folyamata rajzolódott ki.

„Hát szerintem részben [ismert az SNI fogalom a szülők körében]. Ha most az iskolabezárás kapcsán nagyon sok fogalom tisztázásra került.”

„Azt mondták az SNI-s szülők, hogy [...] félnek elmondani, mert rögtön mutogatnak rájuk, tehát ezek a stigmák ... Ez megint egy társadalmi probléma egyébként, nem egy iskolai probléma. De azért mert SNI-s nem kell ráragasztani, mert nem biztos, hogy ő a közösség vagy az osztály számára egy negatív ember, vagy egy negatív család.” (szülők, 2010)

A szülők tehát az első iskolafejlesztési évben a szülői fórumokon megismerhették az SNI fogalmát, és jelentésének ismeretében is stigmának tekintik azt. Egy könnyen érthető új köznyelvi kategóriát is megtanultak, a „papiros gyerek” kategóriáját, amely az SNI és BTM tanulóira együtt értendő. Mindez azonban nem a gyerekek egy részét érinti, hanem valamennyiüket.

„Nekem szegezték azt a kérdést, mellette, mint egy személyi igazolvány fénykép, hogy az én gyerekem miért ebbe az iskolába jár, hogy mi baja van. (hümmögés) Mondtam neki, hogy nincs semmi. Kellene legyen? Kezdték szorongani. [...] Mert ide csak azok jönnek, hogy „gyógyó”. És olyan büntudatom volt, hogy azért ennyiféle információ nem vezethet félre, hogy ez itt gyógypedagógia.

Nekem is így nekem szegezték a kérdést annakidején, hogy ‘megörültél, Montessoriba!’? Én meg mondtam, hogy ‘gyerekek, olvassatok már egy kis szakirodalmat, nem erről szól a történet. Ez egy másik kérdés. Be kell fogadni minden iskolába, nem? Hogyha mondjuk ‘szellemi fogyatékosokról’ beszélünk’.”

„Látom, hogy az egyetértés aránya itt lényegesen kisebb, mint más kérdésekben. Az a baj, hogy a ‘papiros gyerek’, az nagyon sok embernél azt jelenti, hogy ez ‘hülye’, ez ‘diliányos’. [...] Egész biztos, hogy az integrált oktatást, befogadást most annyira nyomja a propaganda és ez visszacsapott.”

„Lehet, hogy nyugodtabb lennék, hogyha erről valamifajta információm lenne.” (szülők, konzultáció, 2010)

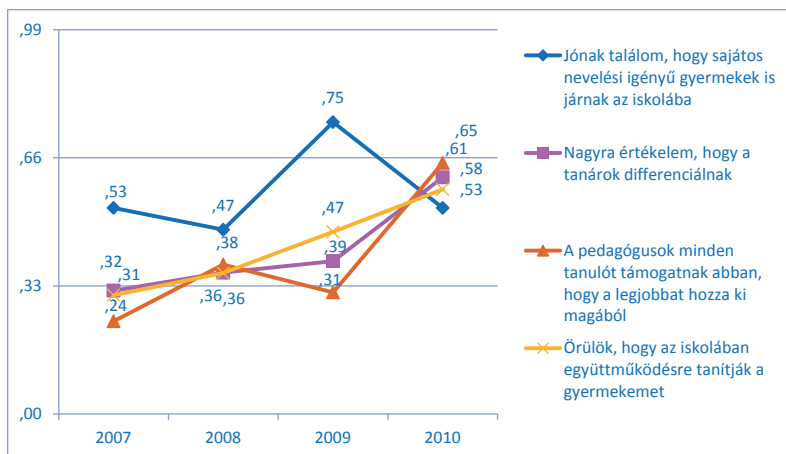
Eredményként tehát a szülők az SNI kifejezéssel kapcsolatos tájékozottságának javulása mutatkozott meg. Emellett a szülők feltárták annak jelenségét, hogy az együttnevelés hogyan bélyegzi meg mások szemében az ő gyerekeiket is, amelyet vállalnak, sőt egy

bizonyos határig toleránsak annak nehézségeivel szemben, főként, ha tájékozottak a jelenségekről.

A szülők inklúzió iránti elfogadását a tájékozottságuk mellett a gyermekeik által felvállalt elfogadó és segítő szemlélet befolyásolta leginkább.

„Ő elkezdte magától mondani - innen érzem, hogy nála ennek súlya van, nem kell faggatni és nem kell kérdezni - hogy az egyik osztálytársa azt mondta, hogy 'magyarázzam el neki, mert ő szeretné ezt megcsinálni'. [...] 'Ott ült mellettem, együtt tanultunk, és érdemes volt vele foglalkozni, mert nem azt csinálja, mint a másik, hogy elkéri a füzetem, hanem magyarázd el, mert szeretném megcsinálni'. [...] Akkor igenis nem csak nekem kötelességem, hanem igenis kötelességünk ezt csinálni” (szülő, 2010)

Az SNI fogalmának stigmatizáló hatásán tehát a szülők számára segít túllépni, ha megtapasztalják a gyerekek együttnevelés által megélt pozitív élményeit. Ezt a megfigyelést a szülői kérdőívek elemzése is alátámasztja. Az integrált nevelés fogalma a szülői kérdőívek kérdéseinek összefüggései tekintetében a fejlesztés kezdetén leginkább az SNI tanulókkal kapcsolódott össze. A fejlesztés hatására az integráció egyre szorosabb összefüggést mutatott a differenciált oktatás, és a kooperatív oktatás aspektusaival is. A fejlesztés eredményeként azonban végül az integrált neveléssel a legszorosabb összefüggést „A pedagógusok minden tanulót támogatnak abban, hogy a legjobbat hozza ki magából” szempont mutatta.



76. ábra A szülők véleménye a "Jónak tartom, hogy az iskola vállalja az integrált nevelést" és a fenti szempontok közötti Cramer-féle asszociációs együttható értéke évente

Az integráció „minden tanulót” támogatásaként történő értelmezése egyfajta szemléleti váltást tükröz szülők esetében, mégpedig az inklúzió szemléletének megértése és elfogadása irányában. Emellett az előbbi szülői interjúrészletekben is látható módon elkezdtek használni a befogadás kifejezést. Ez a szemléleti és a szóhasználati változás tükrözi leginkább a szülők inklúzió iránti elfogadásának fejlődését, ez mutatja meg ezen indikátor fejlesztésének eredményességét.

6.4.6. A tanulók tanórai aktív bevonásának fejlesztése

A tanulók aktív tanórai bevonásának fejlesztését a második iskolafejlesztési évtől kezdve mindhárom további évben a fejlesztési prioritások közé sorolta az iskola. Ezt a kérdéskört kezdetben a pedagógusok elsősorban a diákok tanulási motivációjának szempontjából vizsgálták, holott ez az indikátor az inklúzió szempontrendszerében a pedagógusok oldaláról leginkább a tanulásban való részvétel akadályainak csökkentéséről és lehetőségének biztosításáról szól (*Booth és Ainscow, 2009*).

A 2008/09-es tanévben ezért többször beszélgettünk a koordináló csoport ülésén a részvétel fogalmáról. Ez számukra – a motiváltságon túlmutatóan – leginkább a kooperációval, a felelősségvállalással, a véleményalkotással, valamint a szabadsággal kapcsolódott össze. Az egyenlő részvétel fogalmát nagyon gyakorlatias szempontnak találták, amelyek megvalósításához a munkáltató feladatok hoznak közel, mivel tapasztalataik szerint a gyerekek szeretnek tevékenykedni. Ehhez a munkaformák változatossága tud leginkább hozzájárulni, hiszen „az egyik tanulónak ez jó, a másinak az”. Tapasztalataik és azok konzekvenciái közel álltak az önszabályozó tanítási-tanulási folyamat önfejlesztésre épülő, komplex, autonóm, interaktív és dinamikus rendszerének modelljéhez (*Réthy, 2003*), amelyben értelmes tanuláson keresztül, döntéseken át, alkalmazható tudáshoz jutnak el a tanulók.

6.4.6.1. Változatos tanulás

A pedagógusok a megvalósítás során leginkább módszertani repertoárjuk színesítésével éltek. A 2008/09-es tanévben az önálló munka és a csoportmunka erősítése mellett kutatómunkára próbálták ösztönözni tanítványaikat, lehetőséget adva annak egyéni vagy csoportos prezentációjára is, illetve a feladatok közötti választást szerették volna ösztönözni. Inkluzív nevelés révén a pedagógusok kirekesztődés prevencióját a széles körű és a tanulók képességeihez igazodó tevékenységrepertoár megteremtése mellett a kortárs interakciós folyamatokba való bekapcsolódás lehetőségének megteremtésével segítették (*Bábosik, 2004; Réthy, 2004*).

A kutatómunkára ösztönzést a tanárok a tanórán és tantárgyakhoz kapcsolódó szakkörökön valósították meg.

„Biológiából én például minden második hónapban adok le power point-os munkát. Segíti a jegyeimet is. Történelemből is lehet leadni. [...] A többi tantárgyból szívesen fogadják a tanárok az ilyen munkákat, ami a mi fantáziánkat is megmozgatja, meg úgy általában, ami az anyaggal kapcsolatos.” (felső tagozatos tanuló, interjú, 2009)

A diákok szívesen végzik ezeket, hiszen érdekesnek találják, és a jegyeken is lehet javítani ezáltal.

A feladatok közötti tanulói választás leginkább az alsó tagozaton vált be, ennek megerősítésével az iskolafejlesztés során az egyik legnagyobb változást sikerült elérni. Míg 2008-ban a tanulók 42%-a állította a kérdőívekben, hogy az órán választhat a feladatok közül, addig ez 2009-re 71%-ra nőtt. A feladatválasztás módszere nem jelentett újdonságot

a pedagógusoknak, a Montessori módszerből eredően korábban is megvalósították, csupán közös elhatározásuk ereje elégséges volt ahhoz, hogy célkitűzéseik eredményeit már a következő tanévben visszajelezzék a tanulók.

„Lehet, hogy ugyanazt fogja megcsinálni, csak más sorrendben, de ő választhat [...] sokkal nagyobb kedvvel csinálja, mert ő választja ki, hogy mit szeretne. [...] A gyerekek [...] saját döntése van.” (fejlesztő pedagógus, csoportos interjú, 2010)

Az önálló döntés és annak a tanulásban való részvételt fokozó hatása jelent meg az érvek között A feladatválasztás során a gyermekek valószínűleg jobban megértették, és döntésükből adódóan érdekesnek, értelmesnek találták a feladatokat. A feladatválasztás leginkább azonban ahhoz járulhatott hozzá, hogy a feladatok jobban megfeleljenek a tanulók képességeinek (*Ainscow és Tweddle*, 1995).

A 2009/10-es tanév iskolafejlesztési tervében a tanulásba való aktív bevonódás indikátorához kapcsolódóan olyan megvalósítási formák kerültek elő, mint az „otthoni szorgalmi feladatok a család bevonásával”, „kedvenc könyvek bemutatása”, állandó dicséret, tevékenykedtető feladatok, „a közösség örül a mások sikerének”. Ezek megvalósulásáról főként a tanítók hoztak történeteket, követendő példaként.

„Egy kislány hozott egy könyvet és elkezdte nekem megmutatni. Egy nagyon okos kislány, és én azt mondtam, hogy 'tudod mit, mutasd be az egész osztálynak!'. És másnap is hozott egy könyvet, amiből ő már föl is készült. [...] És most már mindenki hozza a könyvet.” (tanító, iskolafejlesztési nap, 2009)

„Olvasni nem tudott (lehet, hogy fejfel lefelé el tudta volna olvasni). Tavasszal már egy egész szót el tudott olvasni, és az osztály spontán megtapsolta” (tanító, iskolafejlesztési nap, 2009)

A módszertani változatosság tanulást ösztönző hatását a szülők is visszaigazolták.

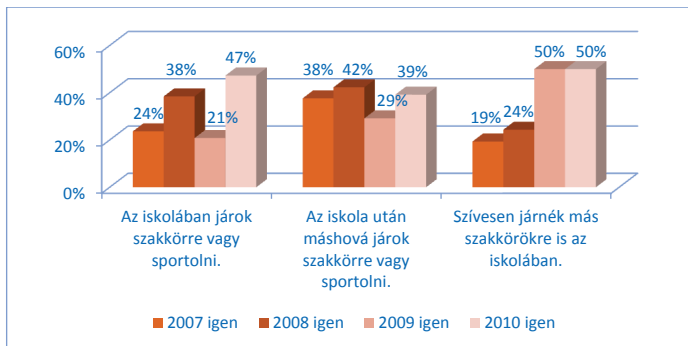
„A néni egész órán találós kérdéseket adott fel nekik, amin ugye gondolkodni kell. 'Egyet se tudtam, ez borzalom. Keress nekem olyan oldalt, ahol logikai kérdések vannak, írjuk össze, üljünk le és nézzük meg, és mondd, hogy kell megcsinálni és gyakoroljuk'. Nem ismertem rá. Azt mondtam, hogy kicserelték ezt a gyereket. Soha ilyen nem volt előtte.” (szülő, konzultáció, 2010)

A 2010-es iskolafejlesztési tervben továbbra is célkitűzés, sőt prioritás maradt a powerpointos tanulói előadás, gyakorló feladatok vagy dolgozatkérdések megfogalmazása, élményszerű, játékos tanítás, számítógép, internethasználat órán, csoportmunkában egyenletesebb terhelés, feladatra odafigyelés elérése. A pedagógusok tehát saját kreativitásukat és a gyerekek fantáziáját is megmozgatva folyamatosan keresik az egyes korosztályok és tanulócsoporthoz számára motiváló módszereket, eljárásokat, taneszközöket. Keresik annak módját, hogyan tudják megelőzni a tanulási folyamatból való spontán kirekesztődés folyamatát, hogy ne csak egyes preferált tanulói rétegek birtokolhassák a tevékenységek lehetőségének monopóliumát (*Bábosik*, 1993). A pedagógusok a tanulói és a szülői visszajelzésekre figyelve tanultak tehát saját gyakorlatukból. Az iskolafejlesztési nap annyiban segítette ezt a folyamatot, hogy lehetőséget nyújtott a tanulói részvétel fokozásáról szóló szakmai beszélgetésekre.

6.4.6.2. Szabadidős tevékenységek bővítése

Az iskolai szabadidős tevékenységek fejlesztése leginkább az első fejlesztési év prioritásaként élt, amely bár később nem kapott prioritást, a kérdőívek tapasztalatait folyamatosan hasznosította. A kérdőívekben ugyanis minden éven kontrolláltuk, hogy a tanulók milyen arányban járnak szakkörökre vagy sportolni az iskolán belül és az iskolán kívül, továbbá felmértük és konkretizáltuk további igényeiket is.

A felmérésekből az derült ki, hogy a szakkörök és sportkörök az iskolán belül leginkább az alsó tagozaton érhetőek el a diákok számára, első lépésként tehát a felső tagozatosok lehetőségeinek bővítésére volt szükség. A vágyott szakköri vagy sportköri foglalkozások összegzése után egyértelművé vált, hogy leginkább a mozgást hiányolják a tanulók, így az iskolai sport fejlesztésére lenne igény. Ekkor az iskola bővítette testnevelői álláshelyeit, és egy felállású szabadidőfelelőst bízott meg a szakköri tevékenységek koordinálásával.

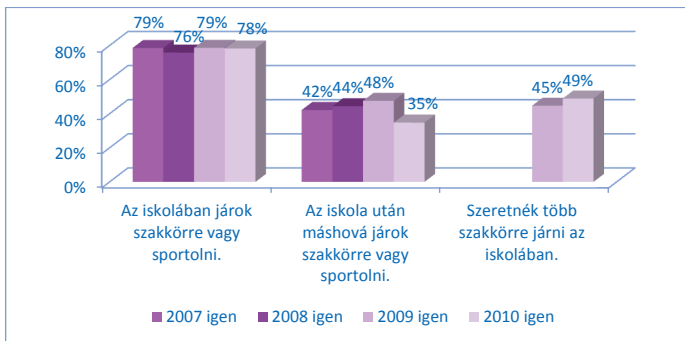


77. ábra A felső tagozatos tanulók egyetértése a fenti szempontokkal

Emellett azonban a pedagógusok fontosnak találták környezetvédelmi célú kirándulások szervezését, és szülői kezdeményezésre a könyvtárhasználat lehetőségének bővítését.

Az első fejlesztési év sikerei után új helyzetet jelentett 2009-ben, hogy visszaesett mind iskolán belüli, mind az azon kívüli szabadidős foglalkozásokra járó tanulók aránya a felső tagozaton. Ezt a gazdasági válság hatásának tulajdonítottuk. Még inkább megnőtt tehát a jelentősége az iskolán belüli szabadidős foglalkozásoknak, és a felső tagozaton duplájára nőtt az eziránti tanulói igény is.

A kérdőívekben kezdettől csak a felső tagozatos tanulók esetében mértük fel a szakkörök iránti igényeket, de az első ciklus eredményeit látva az alsó tagozaton is szükségesnek találtuk ezt.



78. ábra Az alsó tagozatos tanulók egyetértése a fenti szempontokkal

A tagozatok közötti összehasonlítás során pedig meglepetéssel tapasztaltuk, hogy függetlenül attól, hogy a gyerekek milyen aránya vett részt iskolai szabadidős foglalkozásokon, mindkét tagozaton a tanulók mintegy felének lenne igénye további programokra.

A szakkörök az iskolában nehezen különültek el a Montessori oktatás kötelező óráitól, hiszen a szakköröket délután ugyanazok a tanítók tartották, akikkel délelőtt tanultak a gyerekek. Így értelmezési különbségek is megjelentek a válaszok mögött, a tanulók és a pedagógusok mást értettek szakkörök alatt. A nyolcadikosok esetében kisebb, a többi osztályban nagyobb igényekkel számolhattak a pedagógusok a tanulói interjúk szerint. A kérdőívek nyílt kérdéseinek válasza megmutatták, hogy a szabadidős programok rendkívül népszerűek, hiszen sokan ezeket a „legjobb dolognak” tartották az iskolában. A sportszakkör megtartotta népszerűségét, mellé az informatika zárkózott fel, továbbá a kézműves szakkörök, olvasóköri és tantárgyi, esetleg versenyre felkészítő szakkörök is megjelentek.

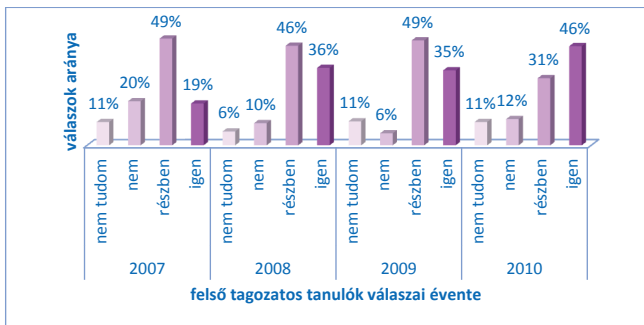
A szakköri tevékenységek bővítését azért kezdte el az iskola, hogy azok valóban mindenki számára elérhetőek legyenek, ezáltal megerősítse az iskolai közösség építését, és tanulási lehetőséget, sikerélményt biztosítson a diákoknak. Az iskolafejlesztési folyamat a kérdőívek nyílt kérdései segítségével leginkább a tanulók és a szülők igényfelmérését, az igények változásának követését és az elégedettség mérését tudta támogatni.

6.4.6.3. Az értékelés fejlesztése

Az értékelés fejlesztése a kooperatív oktatáshoz és a tanulói részvétel céljának megerősítéséhez kötődően vált hangsúlyossá az iskolában. Az Index bevezető szakaszában már a koordináló csoport megbeszélésein felmerült a tanulói értékelés fejlesztésének szükségessége, és ez az igény megjelent az első iskolafejlesztési napon is. Az értékelésre vonatkozó kérdéscsoport ezért kezdettől szerepelt a kérdőívek kérdéscsoportjaiban, így lehetővé vált az ezzel kapcsolatos változások követése. Az értékelés kimutathatóan az egyik legsikeresebben fejlődő területté vált.

Az értékelés az inkluzív nevelés vonatkozásában elsősorban formatív (fejlesztő) értékelés, amely kritériumra orientált (Kópatakiné, 2006; 2008c; 2009; Takács, 2006). Egy befogadó iskolában az értékeléshez olyan tanítási gyakorlatra van szükség, amelynek léggörét egymás elfogadása és megbecsülése jellemzi.

Az a célkitűzés, hogy a tanárok jobban odafigyeljenek a tanulók ötleteire, az első iskolafejlesztési napon fogalmazódott meg. Amikor azonban 2009-ben megláttuk a kérdőívek eredményein, hogy ezen a téren kis visszaesés tapasztalható, a koordináló csoport újra elkezdett foglalkozni ezzel a témával, amely így nemcsak napirenden maradt, de tovább is fejlődött.



79. ábra A felső tagozatos tanulók véleménye arról, hogy az órán a tanárok odafigyelnek-e az ötleteikre

A felsős tanulóktól ennek a jelenségnek a tanulói szempontjaira kérdeztem rá interjúmban. A tanórai történések közül a diákok olyanokat soroltak fel, amelyek a házi feladat feljegyzésének új rendszerére, a tanulás segítésére, a más módon történő feladatmegoldásra, a tananyag kiegészítésére vagy a tanulói dolgozatkérdések megfogalmazására vonatkozott.

„Most például matekban volt egy feladat és az máshogy volt megoldva, mint mondjuk én megcsináltam és megkérdeztem, hogy az úgy jó-e, azt mondta, hogy jó csak tovább kell csinálni.”

„Töréből volt egy olyan, hogy bementünk az informatikába és azt mondta nekünk a tanárnő, hogy csináljunk egy olyat, mintha dolgozatot csinálnánk, magunk a saját kérdéseinkből. És azt mondta, hogy ha lát valami praktikusot, ötleteset, lesz olyan feladat a dolgozatban, fog olyan feladatot csinálni nekünk.” (felső tagozatos tanulók, interjú, 2010)

A 7. és 8. osztályos diákoknak viszont már a tanórai kereteken túlmutató ötleteik elfogadása volt fontosabb. Ezek az osztály kifestésére, a közös főzésre, az iskolai újságra és az iskolai könyvtár tanulói igényeknek megfelelő fejlesztésére irányultak.

„Az osztálykörnyezetet színesítettük. Az osztályfőnök olyan dolgokat szeretett volna az osztályban látni, amit mi is szeretnénk. Mi vagyunk a legtöbbet bent és szívesen elfogadta az ötleteinket, például hogy fessük ki a termet.”

„Leültünk és témákat találtunk, hogy mi lehetne az újságban, hol legyen, hány oldal, mi legyen benne.”

„Van nálunk a Diákönkormányzat. Én tagja vagyok és most felmerült az, hogy színesítsük a könyvtárat, olyan könyvekkel, amik mostanában közkedvelt a gyerekek körében [...] Felmerült ez az ötlet, a diákönkormányzat elnökéhez mentünk és vele fogunk írni most egy javaslatot. És hogyha az igazgató elfogadja, akkor megkaphatjuk azokat a könyveket. Ez jó.” (felső tagozatos tanulók, interjú, 2010)

Annak ellenére, hogy a kérdőívben leginkább a tanórai ötletek komolyan vételére voltam kíváncsi, az interjúkból kiderült, hogy a végzős két évfolyam diákjai már „kitekintgetnek” az osztálytermi keretek közül, és iskolai szintű ötletek, fejlesztési javaslatok foglalkoztatják őket, amelyeket bátran meg is fogalmaznak.

A pedagógusok emellett célul tűzték ki tanítványaik elismerését, és a társak általi elismerést is ösztönözni kívánták. Ennek módja számukra a kooperatív csoportmunkákban megjelenő „dicsérő” szerepéhez és az osztályfőnöki órán megvalósított közösségépítő játékokhoz kötődött.

„Szoktunk olyat játszani osztályfőnöki órán is, hogy körbetűnk – de ehhez csak nagyon éretteknek lehet, akik tényleg betartják – hogy felírjuk a neveket, mindenki felírja a papírra a saját nevét, és mindenki ír rá, az a lényeg, hogy csak pozitívumot lehet írni, miért dicsérem meg, és akkor ír valamit, behajtja, ír valamit, behajtja, és megy körbe a papír.”

Bátran alkalmazták tehát a közösségépítő játékokat egymás elismerésének megtanítása során.

A szülők számára gyermekeik elismerése különösen az SNI tanulók esetében volt fontos, korábbi negatív élményeik miatt. Tapasztalataik kifejtésekor a sikerélmények erejét hangsúlyozták, illetve más iskolákban megtapasztalt negatív élményeikkel összevetve a feszültségek és a megalázás megszűnésének örömét fejezték ki.

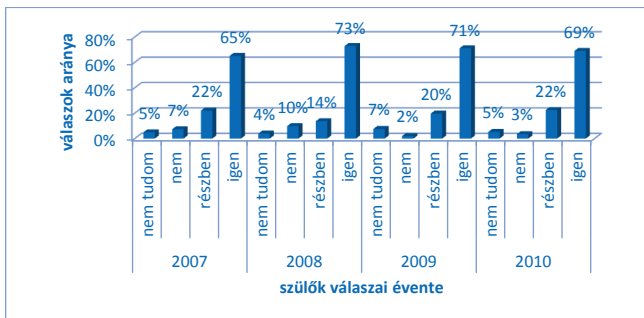
„Itt igenis kimondták, hogy neki borzasztó jó a készsége, ezen a dicsőségfalon kint voltak a rajzai. Ez nálunk olyan fantasztikus élmény volt, hogy őt végre elismerik. Nem az van, hogy te ezt csak azért nem tudod, mert lusta vagy, mindez kiállítva az egész osztály elé. ...

Az angoltanárnőnk, a régi suliban, holott ott volt a papír, hogy fel van mentve idegennyelvből, de hát nyilván nem kértük azt, csak, hogy legalább ne gyalázza őt 30 gyerek előtt, de ezt nem tudtuk kiküszöbölni sajnos. Itt ilyen nincs. Tehát itt azért folyamatosan érik a sikerek.” (szülők, konzultáció, 2010)

„Jól érzi magát, tehát a feszültség, hogy egy 13 éves kamaszfiú nem sír reggel és nincs állandó hasgörcse, meg hányingere, ezek megszűntek.” (szülő, konzultáció, 2010)

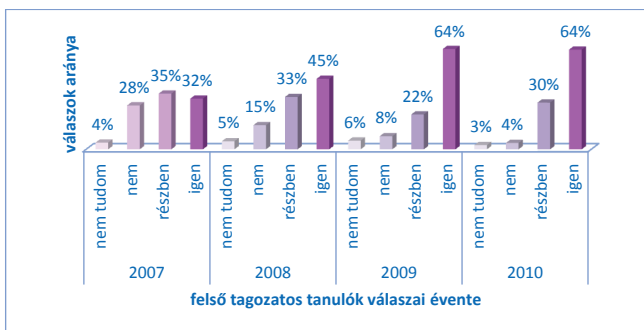
A tanulók és a szülők visszajelzéseiben is utolérhető, hogy nagyon fontos számukra a gyerekek elismerése, értékeik szem előtt tartása. Az iskola változási folyamata a tanulók elismerésében elsősorban a felső tagozatos tanulók számára volt érzékelhető, közepesen szoros összefüggésben a tanulói ötletek tanári figyelembevételével.

Az általános elismertségérzetről szóló visszajelzéseken túl a teljesítmények elismerésére a fejlesztés során külön figyelmet fordított a tantestület. A szülők ebben főként kezdeti kis változásokat érzékeltek, amelyek hosszú távon is fennmaradtak.



80. ábra A szülők véleménye arról, hogy a tanárok minden tanulót támogatnak-e abban, hogy a legjobbat hozza ki magából

A szülők által érzékelt apró változások mellett a tanulók lényegesen nagyobb előrelépést is észleltek. Az első évben a felsősök alig harmada szerint osztályoztak megfelelően mindenkit a tanárok. Ez az arány az első fejlesztési év végére 13 százalékponttal nőtt, két év után megduplázódott, és meg is maradt ezen a szinten a következő évben is. Az osztályozás a felsős tanulók kétharmada szerint volt megfelelő.



81. ábra A felső tagozatos tanulók válasza arra, hogy a tanárok megfelelően osztályoznak-e mindenkit

A tanulók elismerése és az osztályozás között az első kérdőívek eredményeiben nem volt szignifikáns a kapcsolat, a következő három évben viszont 99%-os valószínűséggel állítható, hogy e két tényező már összefügg egymással.⁷⁷ Az elismerés és az osztályozás közötti kapcsolat megerősödése az osztályozás hitelességének diákok általi elismerését tükrözi.

Az értékelés fejlesztése célkitűzés megvalósulását segítette, hogy a tantestület öt tagjának a 2007/2008-as tanévben lehetősége nyílt arra, hogy részt vegyen az értékelésről

⁷⁷ A „Ha valami jót csinálunk, azt mások elismerik” és „A tanárok megfelelően osztályoznak mindenkit” szempontok között $p_{2007}=0,53$; $p_{2008}=0,00$; $p_{2009}=0,00$; $p_{2010}=0,00$, tehát az utóbbi három évben $p<0,01$

szóló továbbképzésen. Az ott tanultak elterjesztésében sokat segítettek azok az óralátogatások, amelyeken a pedagógusok tanulni akartak egymástól. Az első fejlesztési évben történt fejlődést közvetlenül a továbbképzés hatásának tulajdonítom, a második fejlesztési évet viszont már az Index-folyamat által megerősített együttműködések erejének, amelynek segítségével az értékelés helyben bevált formái elterjedtek a tantestületen belül. A tanárok a tanulói önértékelés megerősítését vetették fel, mint a változások hátterében álló tényezőt.

„Nagyon fontos, hogy [...] tudják a diákok, mik a szempontjaim az osztályzásnál, és mindig ugyanúgy használjam őket, [...] akkor éreznük kell, hogy ez hanyas. [...] a gyerekek már sokkal realisabb jegyet mondanak, mint korábban.” (tanárok, koordináló csoport megbeszélése, 2009)

A tanulói önértékelés tantestületen belüli elterjedése járhatott olyan hatással, ami a diákok elismerését kiváltotta. Ők azonban a saját nézőpontjukból ezt a jegyek megbeszélésének oldaláról közelítették meg.

„Szerintem, ha valaki úgy érzi, hogy nem igazságosan [osztályozták] lehet, hogy azért érzi úgy mert, hogy mert számára nem jól döntött a tanár és akkor ez így neki nem tetszik. De ettől függetlenül lehet, hogy jól döntött, igazságosan. [Ha nem érzi igazságosnak,] elmondja a tanárnak a véleményét. [...] Ha utána még mindig nem tetszik annak a gyerekeknek, akkor újra elmagyarázza és akkor már teljesen elfogadja.” (felső tagozatos tanulók, 2010)

Az a jelenség, hogy törekednek a tanárok az értékelés szabályainak előre történő közlésére, a tanulói önértékelésekre, és a jegyek megbeszélésére, sokat javíthatott az értékelés megfelelőségének, vagyis igazságosságának megítélésén. Továbbá sokat jelentett a diákoknak egy-egy sikertelen dolgozat után az újabb gyakorlási és javítási lehetőség.

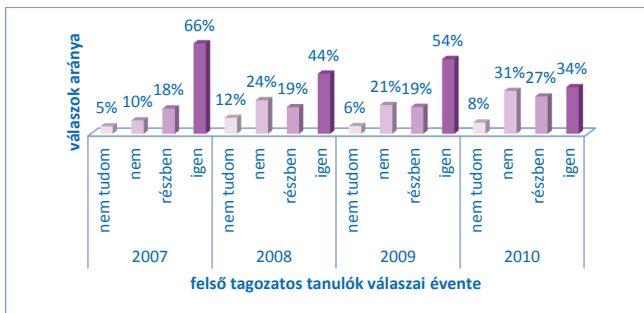
A szülők emellett azért hálásak, mert a nyílt napok óralátogatási alkalmain úgy érzékelték, hogy az értékelés feszültsége ezáltal oldódik a gyerekekben.

„Amit láttam ezen az órán, ezekben az tetszett nagyon, hogy tényleg ez a kötetlen dolog volt. Nem láttam, hogy a gyerekek izgulnának.” (szülő, 2010)

Több tényező miatt, az önértékelés, a változatos gyakorlási lehetőségek biztosítása és a javító feleletek és dolgozatok miatt érezhették úgy az iskolaközösség tagjai, hogy javult a tanulói értékelések igazságossága. Az osztályzás igazságossága mellett a tanórai dicséret és büntetés igazságossága is a diskurzus tárgyát képezte. Az osztályzás és a *dicsére, t illetve büntetés* megfelelőségének aspektusa szignifikánsan, 99 %-os valószínűséggel minden évben összefüggött egymással.⁷⁸

Abban a mértékben, ahogy az osztályzás megfelelősége javult, csökkent a „*kivételezés*” jelenségének érzékelése is a felső tagozaton. Erre a tanulóktól a „tanárok egyes tanulókat jobban kedvelnek” aspektussal kérdeztünk.

⁷⁸ $p_{2007}=0,00$, $p_{2008}=0,00$; $p_{2009}=0,00$; $p_{2010}=0,00$, vagyis $p_{2007-2010}<0,01$



82. ábra A felső tagozatos tanulók véleménye arról, hogy a tanárok egyes tanulókat jobban kedvelnek-e, mint másokat

A kivételezés jelenségének kontrollját a heterogén csoportösszetétel miatt tartottuk fontosnak. Az első kérdőívek eredményei alátámasztották feltételezésünket, amely szerint a gyerekek nem mindig értik a társaikkal kapcsolatos, egyes esetekben eltérő követelményeket, és azokat kivételezésként értelmezik. A fejlesztési évek során csaknem felére csökkent azoknak a felsős tanulóknak az aránya, akik úgy gondolják, hogy a tanárok egyes tanulókat jobban kedvelnek, mint másokat, a „kivételezés” tehát kevésbé jellemző az iskolára.

„Nem kivételeznek senkivel, mindenki egyenlő.” „A tanulásától függően adja meg a jegyet.” „Mindenki tudja, hogy előre mennyit kell tanulni, hogy ilyen jegyet kapjon.” „Nem is hiszem, hogy a tanárok olyanok lennének, akik más jobban szeretnek. Nem fogják azt mondani, hogy te ezt nem kapod meg, de ő megkapja.” (felső tagozatos tanulók, interjú, 2010)

Az interjúk során a tanulók 2010-ben nem vetettek fel az értékelésre vonatkozó igazságtalanságokat, még a tanulásban akadályozott tanulók differenciált osztályozásával kapcsolatban sem. A pedagógusok azon törekvése, hogy a diákok előre tudják az értékelés szempontjait és az annak való megfelelést minden alkalommal meg is beszéljék velük, bevonva őket az osztályozás folyamatába, megfelelő stratégiának bizonyult a „kivételezés” jelenségének leküzdéséhez is. Mivel az iskola pedagógiai programjában rögzítetten és a Montessori jelleget követve a szöveges értékelés gyakorlata már kialakult az iskolában, a befogadó értékelés politikájának azt az elemét erősítette meg a tantestület, hogy a tanulók közvetlenül is bekapcsolódjanak az értékelés folyamatába (Kőpatakiné, 2006; 2008c; 2009).

Akciókutatóként meglepődtem a kérdőívek eredményein, amelyek a koordináló csoport megbeszélésén és az első iskolafejlesztési napon felvetett, de prioritást soha nem kapott tényező fejlődését hozták. A háttérben éreztem annak erejét, hogy a tantestületből 5 fő részt vett a befogadó értékelésről szóló továbbképzésen, és annak eredményeit nagyon eredményesen el tudta terjeszteni a tantestületben. A szülők a tanulók elismerése és osztályozása vonatkozásában megjelenő változásokat kevésbé érzékelték, ugyanakkor a tanulók elégedettsége látványosan javult. Az Index-folyamat mellett, hogy a pedagógusok kommunikációs folyamatainak támogatása által hozzájárult az értékelés modern formáinak tantestületen belüli elterjesztéséhez, a változásról szóló folyamatos visszajelzésekkel

mege erősítette a sikeres kezdeményezéseket és fel tudta mutatni a fejlesztés eredményességét.

6.1. Ötödik fázis: Az Index-folyamat áttekintése

Az Index-folyamat áttekintésnek célja a fejlődés eredményeinek és a fejlesztési ciklus alatt végzett munkának az értékelése, valamint az eredmények fenntartásának és a fejlesztés esetleges folytatásának megszervezése (*Booth és Ainscow, 2009*). Mivel a fejlesztés eredményei az iskolafejlesztés egyes részletei vonatkozásában megjelentek a megvalósítási folyamatok tematikus bemutatásában, az iskolafejlesztés folyamatának végén a továbbiakban a visszatekintés a teljes folyamat egyes visszatekintő fázisaira vonatkozik.

A fejlesztési folyamat áttekintése a koordináló csoport feladata volt, ahol a változás eredményeinek összegzése mellett a haladást igazoló tények összegyűjtése is megtörtént. A tények esetünkben a kérdőívek zárt és nyitott kérdéseire épültek. Az ezekre adott válaszokat a koordináló csoport hiteles és megbízható adatoknak találta, mivel a tanulók és a szülők magas arányban töltötték ki a kérdőíveket. A kérdőívek kiértékelésének eredményét évente, többnyire a válaszok arányát bemutatva kapták meg a koordináló csoport tagjai. Ezeket az eredményeket a koordináló csoporttal együtt értelmezték. Visszajelzéseik alapján esetenként nagyon megerősítők voltak.

„Elképesztő, igen. Ezeket olyan jó látni egyébként!” (tanár, koordináló csoport megbeszélése, 2009)

Az első két évben az eredményeket röviden összegző és elemző, értelmező beszámolót készítettünk. Az elemzések fő pontját az általunk, külső szakértők által kiválasztott legnagyobb sikerek és legtanulságosabb eredmények alkották. Elsősorban olyan tényezőket emeltünk ki, amelyeket az iskolával és a befogadással kapcsolatos globális tényezőknek tartottunk, például hogy a gyerekek mennyire szeretnek iskolába járni, a szülők mennyire fogadják el az integrációt.

„Az évvégi beszámolóban segített [az elemzés], a fenntartó a szakmai anyagokat megdicsérte” (iskolavezetés tagja, koordináló csoport megbeszélése, 2008)

Az iskolavezetés ugyanis az elért eredményeket folyamatosan szerepeltette az iskola önkormányzat felé készített éves beszámolójában. Ez a funkció az önkormányzat tájékoztatását is szolgálta, ugyanakkor az Index-folyamat számára is elismerést jelentett az, hogy eredményei fontosak az iskola számára. Az iskola vezetősége az első két évben a teljes elemzésünket beemelte a beszámolójába. A második két évben a rendelkezésre álló adatokból, elemzésekből már az iskolavezetés tagjai maguk készítettek elemzéseket, és azokat beépítették a beszámoló különböző, adekvát részeibe. Ezt ők egy számukra fontos tanulási folyamatként értelmezték.

„Egyfajta kultúrát tanult meg az iskola vezetése, a mai modern kor adminisztrációját. ... Mi általatok tanultuk meg a diagramok szerkesztését, elemzését. Mutattatok egy mintát, és mi meg akartuk tanulni elemezni, meg akartuk érteni, ami a mi iskolánkról szól. Most már mi is így írjuk a beszámolókat.” (iskolavezetés tagja, 2011)

Eleinte ugyanis az iskola kevésbé tartotta fontosnak, hogy „megmutassa magát” másoknak, láthatóvá tegye az iskolában folyó szakmai munkát, hiszen ez a hazai pedagógiai kultúrában nincs benne. Később azonban jelentőséget kapott a pedagógusi munka szakmai háttérének és érveinek felmutatása. Jelentőséget kapott az, hogy az iskolavezetés tudta, mit szeretnének a pedagógusok, a szülők és a gyerekek, hiszen a kérdőívekben visszajelzést kapott erről. Az egyes fejlesztési javaslatokról tudta, hogy milyen pedagógusi, tanulói és szülői támogatás áll mögötte, hiszen a kérdőívek és az interjúk ennek felmérésére is lehetőség biztosítottak. Ennek jelentőségét az iskola bezárásával, illetve másik iskolával történő összevonásával kapcsolatos önkormányzati viták és érdeklépviselet adták meg. Az iskola vezetése ekkor szülői fórumokon kezdeményezett párbeszédet a szülőkkel, amely megerősítette az iskola és a szülők közötti szövetséget.

„Iskolai szinten itt azonnal mindenki itt volt. Mert éreztük, hogy a gyerekeink érdekében lépni kell. És ha összefogunk, akkor az egy jelentős erőt képvisel. Azért sok lúd disznót győz, szokták mondani. [...] Mi minden lehetséges fórumon összefogtunk, elmentünk az önkormányzathoz, sztrájkig nem vittük a dolgot, mert arra hál’ Istennek nem volt szükség.” (szülők, konzultáció, 2010)

A szülők hiteles kiállása az iskola mellett az iskolában folyó munka elismerésének sarokkövévé vált. Ezt az összefogást a szülők a konzultáción eredményesnek érezték.

„Vannak ennek az összefogásnak is eredményei, de azért én nem vagyok meggyőződve, tehát ez politikai kérdés volt, és politikai síkon dőlt el, én biztos vagyok ebben.” (szülők, konzultáció, 2010)

„Én ebben biztos vagyok, a másik az a szakmai. [...] Akik be akarták zárni az iskolát pont az Index miatt hívnak minket, hogy mi van, és hol tart, satöbbi. Szakmailag azért kíváncsiak az iskolára.” (iskolavezetés tagja, szülői konzultáció, 2010)

A szülők által említett politikai érv valószínűleg az volt, hogy az önkormányzatnak lehetősége nyílt arra, hogy egy iskolát se zárjon be vagy vonjon össze. Az iskola vezetése ezen túl a szakmai munkát jelölte meg érvként, és úgy gondolja, hogy az Index segített ennek a szakmai munkának a felmutatásában. Az iskolafejlesztés tehát önkéntelenül is kilépett a helyi politika színterére és ott is megmérettetett. Ezt én úgy értelmezem, hogy az Index képes lehet arra, hogy az iskolaközösséget megerősítse. Ugyanakkor az iskolabezárás maga is hozzájárulhat egy csoport közösséggé formálásához. Egy erős közösség az inklúzió szempontjából előnyös az iskola számára, ugyanakkor még nem jelenti azt, hogy ez a közösség befogadó is. Ez az iskolaközösség úgy tudott megerősödni, hogy közben befogadó maradt, sőt fejlődött is ebben. A történethez hozzátartozik, hogy 2010-ben az önkormányzat újra felvetette az iskolák összevonásának kérdését, de ebben az összevonási javaslatban ez az iskola már nem szerepelt. A szakmai, személyes és politikai szférák egymásba fonódása, mint az akciókutatás jellemzője (*Kemmis és McTaggart*, 2010; *Noffke*, 2010) az iskola megélt valóságában is megjelent, a kutatás pedig eredményesen támogatta az iskola érdekérvényesítését annak fenntartója felé.

A fenntartón túl a szülők számára is meggyőző, megnyugtató és megerősítő volt látni a teljes folyamat eredményeit az iskolafejlesztés végén, amely növelte az iskola iránti elkötelezettségüket.

„Én például azért örülök neki, amit már el is kezdtem a beszélgetés alatt, hogy látunk egyfajta tendenciát, ami megnyugtató, egyértelmű pozitív fejlődés tapasztalható szerintem. Ez mindenképpen jó érzés a szülőknek is, hogy itt jó munka folyik, [...] ez megerősíti a napi tapasztalatot.”

„Én is jól éreztem magam, megerősítés volt, hogy [...] itt jópáran hasonlóan gondolkodnak. [...] Ez erőt ad az embernek az új dolgok felfedezéséhez, megvalósításához.” (szülők, konzultáció, 2010)

A teljes Index folyamatra vonatkozó reflexiók a szülők iskolafejlesztés iránti elkötelezettségének növekedéséről szóltak és kifejezetten bátorították a folyamat folytatását, felajánlották személyes közreműködésüket is.

„Ez óriási lépés! Vannak olyan iskolák, akik a homályban tapogatóznak és elmondhatjuk, hogy elsőként ilyet tettünk. Azok az emberek, akik ebben tevékenykednek, maradandót alkotnak.” (szülők, konzultáció, 2010)

A tudatos fejlesztés elismerése jelent meg véleményünkben, amelynek következtében szerintük ez az iskola már nem a homályban tapogatózik. A szülők szerint tehát az iskola kultúrájának részévé vált az iskola cselekvő alakítása, és „nem csupán egy tavorózsa méltányolható túlélési várakozására emlékeztet” (*Perjés*, 2003b).

6.5.1. Reflexiók az Inklúziós index iskolafejlesztési programra

Az iskolafejlesztési célok vonatkozásában az Inklúziós index szerint *sikerkritériumok* megállapítására van szükség (*Booth és Ainscow*, 2009). Ebben a kérdésben a koordináló csoport az első fejlesztési évben azt a döntést hozta, hogy bármely téren kimutatható fejlődést sikernek tekint. Ezen általános sikerkritériumon kívül az egyes kérdésekben nem határozta meg a fejlődés szükséges mértékét, csupán a fejlődést magát. Sokszor a fejlesztés tartalma, módja is változott a fejlesztési folyamat során, egy-egy célt többféleképpen, vagy csak többszöri nekifutásra sikerült az iskolában megvalósítani. Ilyen mértékű rugalmasság esetében pedig a sikerkritériumok meghatározását nem tartottuk ennél pontosabban lehetségesnek és célszerűnek. A siker ténye a koordináló csoport és az iskolaközösség tagjainak visszajelzései alapján történő reflexiók tárgyát képezte, figyelembe véve az intézményben és környezetében zajló folyamatokat. Ezenkívül az okkeresés hozzájárult a szervezeti tanuláshoz, és annak során dől el, hogy a „megrendelők” elégedettek-e a folyamatosan átalakuló kontextusban az aktuális változással.

Az inkluzív iskolafejlesztés sikerkritériumát tehát a folyamatos komplex változás közepette az iskolaközösség elégedettségében látom. A siker tapasztalataim szerint azt jelentette, ha az iskolaközösség tagjai úgy érezhették, hogy találtak egy-egy helyben érvényes megoldást a saját problémáikra, vagyis képesek voltak tanulni tapasztalataikból.

„A siker kulcsa inkább az általunk felismert, állandóan változó problémákra válaszul végrehajtott cselekedetek során kirajzolódó mintázatok felismerése” (*Stancey* idézi Fullan 2008a, 42).

Ezen mintázatok felismerésekor *Senge* szerint megkönnyíti a változást, ha nem csak a lineáris ok-okozati összefüggések keresése történik, hanem inkább az összefüggések hálózatának feltárása, mégpedig folyamatokban gondolkodva, nem csupán egy-egy pillanatnyi állapot, szint meghatározásában (1998).

A koordináló csoport az iskolafejlesztés bevezető fázisában két alapvető célt tűzött ki az Index-folyamat számára: (1) a megszerzett inklúziós tudás elterjesztését a tantestületen

belül és (2) a pedagógusok aktív bevonását az inklúziós fejlesztésbe. Ezeket a teljes szervezet szintjén megjelenő sikerkritériumoknak is tekinthetjük.

Mivel ez az iskola nem alulteljesítő vagy fejlődésre váró, hanem magasan teljesítő (élenjáró) iskolaként kezdett bele az iskolafejlesztésbe (Hopkins idézi Bognár, 2004), így nem az inklúzió kiépítéséről, új elemek megjelenítéséről volt szó, inkább az iskola értékeit megerősítve azok elterjesztéséről. Ilyen esetben a korábbi eredmények megőrzése is kitűzhető célként – miként a minőségbiztosítás teszi (Setényi, 1999), és miként egyes esetekben már az iskolafejlesztés során sem tudtunk előre lépni egy kezdettől nagyon eredményes területen, például a szülők integráció iránti elfogadásának kétharmados szintjén – az iskolafejlesztés alapvetően mégis egyre magasabb minőség felé mutat. Hasonlóan más élenjáró iskolákkal végzett tapasztalatokhoz, esetünkben sem az uniformizált megoldások, inkább az iskola munkatársainak kreativitására építő, „kísérletező” megoldáskereső stratégiák vezettek eredményre (Bognár, 2004; Ainscow, 1999), amelyek valóban igényelték a pedagógusok aktív bevonódását.

Az inklúziós tudás elterjesztésének célja a korábbi, és az Index folyamattal annak első felében párhuzamosan futó HEFOP program továbbképzéseinek és eredményeinek, valamint az iskolában jelen lévő (például a Montessori pedagógiára vonatkozó) ugyanakkor az inklúzió szempontjából is értékes tudás tantestületen belüli elterjesztésére irányult. Az iskolafejlesztés egyes konkrét célkitűzéseinek történetei azt mutatták meg, hogy a módszertani tudáselemek közül az inklúzió szempontjából kiemelkedőnek bizonyult a kooperatív oktatás megerősítése a felső tagozaton, a feladatválasztás megvalósításának újrafelfedezése az alsó tagozaton, a pedagógiai értékelés kritériumainak tisztázása, a tanulói önértékelés elterjesztése, valamint a tanórai részvétel lehetőségének növelése az órák módszertani változatosságának bővítésével.

A nevelési aspektus vonatkozásában pedig fontos inklúziós tudásnak bizonyult a konfliktuskezelés, az osztály- valamint iskolai szabályok diákokkal együtt történő megvitatása, a tanár-diák kapcsolat megerősítése, a közöttük megvalósuló kommunikáció közvetlenebbé és ezáltal a pedagógusok elérhetővé tétele minden diák számára. Végül az inklúziós tudás elterjesztése a tantestületben az ott jelen lévő segítő szakemberek tudásának és támogatásának hatékonyabb kiaknázását is jelentette, hiszen a közvetlen kommunikációs folyamatok következtében az ő tudásukból is építkezhetek kollégáik. Az iskola munkatársai tehát sokat tanultak az iskolafejlesztési folyamat során egymástól közös céljaik megvalósításán munkálkodva.

Az iskola második saját iskolafejlesztési célkitűzése, a pedagógusok aktív bevonása az inklúziós fejlesztésbe, a közös munka által valósult meg. A pedagógusok aktív bevonódását az iskolafejlesztésbe elsősorban az interjúk jelezték vissza.

„Annaira önállósodott ez a dolog annyira mindenki felnőtt ehhez a feladathoz, hogy gyakorlatilag bárki-bárki helyére beléphet és folytathatja ezt a munkát, ami nagyon jó. Ehhez az kell, hogy olyan attitűddel rendelkeznek azok az emberek, akik itt vannak, hogy akarják, egyfajta nyitottság kell. Ezzel nem volt gond. A nyitottság az megvolt. Ezek után nagyon fontos az, hogy azonosuljunk ezzel a dologgal, és lássuk azt, hogy ez nekünk nagyon jó. Ha ez megvan, akkor innentől kezdve azt gondolom olyan nagyon sok dolgunk nincsen. Van egy közös egység, és ez egy. És ehhez hozzáteszi mindenki a másságát, amitől meg több lesz ez a munka, és innentől – mivel mindenki azonosult ezzel a problémával, mindenki ismeri a problémát, mindenki tudja azt, hogy mi a következő lépés, és mit kell ehhez tenni – mindenki egy emberként dolgozik

rajta. Ráadásul elég szoros kommunikáció van, ezért mára már szinte magától megy ez a dolog” (tanár, interjú 2008).

A *szervezeti tanulás* tehát már az első fejlesztési év végére megjelent a tapasztalatok között. A közös cél, a nyitottság az újra, a célokkal való azonosulás hatására közös gondolkodás és közös tanulás jött létre. Egy ilyen tanuló szervezet folyamatosan növeli alkotókedvét, örömet lel a változások folyamatában, az „utazásban” (Senge, 1998; Fullan, 2008a). A tanuló szervezet alapelvei közül a *személyes irányítás* minden egyes iskolai munkatárs saját szabadságában állt, akik maguk keresték a jó megoldásokat az önmaguk által érzékelt problémákra. Több esetben (például a kooperatív oktatás tanítási fokozatainak megértése, vagy a házi feladatok differenciálása során) a fejlesztés célkitűzésekor csak elvi döntésre jutottak, és egy tanévre volt szükségük ahhoz, hogy „kikísérletezzék” a helyben beváló megoldásokat. A következő tanévben így újra kitűzheték immár pontosabbá váló közös céljukat, meghatározhatták *közös jövőképüket*.

A szervezeti (kéthurkos) tanulás mozgatórugójaként a pedagógusok a szoros szakmai kommunikációt jelölték meg. A dialógusok közös gondolkodási folyamatai során így az egyéni vélemények szinergiája révén összeadódnak és erősítik egymást, ahogy azt korábban az iskolafejlesztési napok visszajelző köreiből is megtapasztalhattuk. A *csoportos tanulás az egyes gondolati mintákat* megváltoztathatóvá teszi, és ezáltal stimulálja a szervezeti tanulást. A tanulás pedig az iskolai valóság komplexitásában hálózatosan összekapcsolódó folyamatok sűrűjében valósul meg, amelyek megértéséhez egy jó struktúrára, az Inklúziós index tagolt és átfogó felépítésére volt szükség.

Az Index hatékonyságának kulcsa tapasztalataink szerint a rendszere által biztosított átláthatóság. Az évek előrehaladtával a történet különböző szálai esetenként meglepően kapcsolódtak össze vagy egészítették ki egymást, összességükben megerősítették a fejlesztés koherenciáját és az inklúzió céljának megvalósulását. Amellett, hogy a fejlesztés és a kutatás keretét biztosító Index jól strukturált szempontjai segítettek a folyamatot, a résztvevők rendszerszintű gondolkodására is szükség volt.

„Ha azt tűzzük ki célul, hogy utakat és módszereket keressünk az együttműködést igénylő problémamegoldás bátorítására, akkor érzékenyen kell kezelnünk az iskolák rendszer jellegét. Mindenekelőtt nem szabad azt hinnünk, hogy az iskola egyszerű épület, órárendek, és tantervek együttese. Először és elsősorban az iskola emberek közötti kapcsolatok és kölcsönhatások összessége. A sikeres iskola tehát olyan intézmény, amely lehetővé teszi ezeket a kapcsolatokat és kölcsönhatásokat azért, hogy a folyamatban résztvevő emberek megvalósíthassák közös küldetésüket. (Ainscow, 1996, 33)

A rendszerszintű gondolkodás széleskörűvé vált az iskolában az Index hatására.

„Itt volt, hogy integráló nevelés, tudunk bizonyos dolgokat, voltak elképzeléseink, voltak nagyon jó törekvéseink, de mégis csak kellett egy olyasfajta megsegítés, hogy rendszerbe tudjuk foglalni a saját gondolatainkat, ötleteinket.” (tanító, interjú, 2008)

„Együtt kell tudnunk gondolkodni ... és az Index is ez. Nem kell egy tantestületnek a saját problémájával egyedül maradnia, vannak hozzá külső szakemberek, akik tudnak nekünk segíteni, mit hogyan csináljunk.” (iskolavezetés tagja, interjú 2008)

„Ezek a napok azért nagyon jók, mert még egy színteret adnak ahhoz, hogy leüljünk és beszélgessünk, egy másfajta, egy külső irányítással is felvessenek problémákat, és mi azon elgondolkozhassunk. Ezt mi a mindennapok során megtesszük, de más az, amikor egy külső irányítással tesszük meg ugyanazt, mert lehet, hogy mi arra nem fókuszálnánk annyira, de rádobbant minket arra, hogy ennek az átgondolása is nagyon

sokat segítene számunkra. Nagyon sok problémánk van, nagyon sokat beszélgetünk erről.” (tanár, interjú 2008)

Az értelmezések között megjelent, hogy az iskolafejlesztési nap egy új szintér a szakmai kommunikáció számára, amely *külső irányítással* szerveződik. Az irányításra jellemzőnek tartották, hogy azok a „problémafelvetések”, amelyek „rádöbbentő” erejűek, új fókuszpontok átgondolását jelentik és segítséget nyújtanak a problémamegoldás módjának megkeresésében is. A segítség egyik fontos eleme számukra, hogy *rendszerezi* az iskolában folyó fejlesztési folyamatokat. A fejlesztést *saját gondolatként és ötletként* élték meg az iskola munkatársai, akkor is, ha azt az egyik Index indikátor kiválasztásával vagy akár az én javaslatomra tették, amivel teljes egészében igazuk volt, hiszen ezekben az esetekben is ők maguk döntöttek mellette.

6.5.2. Reflexiók a változásra

A pedagógusok nyilatkozatai az első fejlesztési évben még korántsem jeleztek elköteleződést a változásokkal szemben.

„Ez nálunk mindig így volt.”, „Mi ezt mindig így csináltuk.” (pedagógusok, koordináló csoport ülése, 2007)

Mindezek azt mutatták, hogy ők maguk nem érzékeltek változásokat, fontosabb volt számukra az intézményük *aktuális önmeghatározásának megerősítése*, mint a változások felmutatása. Elsőként az iskolával szoros kapcsolatban álló, de mégis azt *külső aspektusból* szemlélni tudó szereplők oldaláról találkoztam a fejlődés és változás visszajelzéseivel.

„Az integráció fejlődött nagyon sokat, sokkal pezsgőbb lett az élet, nálam lecsapódik ez a változás abban, hogy több a problémás gyerek, látom, hogy mennyire felkészültek szakember szempontjából és milyen sokat dolgoznak ezeknek a gyerekeknek érdekében.” (logopédus, interjú, 2008)

„Nagyon jó eredményei vannak, nagy változásokat látok, mióta itt vagyok, nagyon sokat változtak, főleg a felsős kollégákkal látom, hogy rengeteget változtak mind a szemléletükben, mind a konkrét órai munkájukban.” (gyógypedagógus, interjú, 2008)

„Egyre jobban tisztában vannak az integrált neveléssel. Motiváltak, keresik az egyre jobb megoldásokat, tudatosabban és szervezettebben végzik a munkájukat.” (EGYMI igazgató, interjú, 2008)

Az egyes segítő szakemberek visszajelzései úgy jelentek meg, hogy akkor még nem sikerült bevonni őket az iskolafejlesztési napon zajló munkába, a célkitűzési folyamatban nem vettek részt. Meglátásaik hitelességét az támasztja alá, hogy az Inklúziós index koncepcióját még nem ismerve jelezték vissza, ekkor még az integráció továbbfejlődését az iskolában. Elsősorban a pedagógusok felkészültségét, munkájának intenzitását, szemléletét és gyakorlatát emelték ki a változások mintázatainak leírásakor.

Az első fejlesztési év végére a pedagógusok saját reflexióiban is megjelent azonban a változásról szóló kommunikáció.

„Sok a problémánk, de keressük a megoldásokat.” (tanár, interjú, 2008) „Megoldásokat akarunk találni.” (iskolavezetés tagja, interjú, 2008).

Önmaguk változásának érzékelése elsőként tehát a *megoldáskeresésre* vonatkozó interpretációkban körvonalazódott. Ez az időszak a második kérdőívek visszaérkezésének

időszakával esett egybe. A két mérés már alapot nyújtott az összehasonlításra, az eredményeiből már változástörténetek is kiolvashatóak voltak. Mindez a kutató és a kutatás résztvevői közötti kapcsolat nyitottabbá válása mellett a változások tudatosulását is jelzi. A továbbiakban a változástörténetek egyre személyesebbé, és részletesebbekké váltak. Az iskolafejlesztésről szóló visszajelzésekben az egyes pedagógusok tapasztalatainak tudatosítása is felvetődött.

„Magamban gondoltam, hogy amit ösztönszerűen csinálók 157 éve, azt tudatosan kellene” (tanító, iskolafejlesztési nap, 2008)

„Az ember nem mindent csinál tudatosan ... nem mindig gondolkodom el, hogy mit miért csinálók, de hazafelé elgondolkodtam ... hogy a legjobb módszerrel csinálom-e ... gondolkodtató dolgokat kaptam, tetszett, hogy annyira jó volt a hangulat... most én ezen elgondolkodtam.” (tanító, interjú, 2008)

„Nekem az a gondolat jutott eszembe, mint múltkor is, tavaly is, hogy én a tapasztalatomat ilyenkor, meg a kicsi tudásomat ilyenkor egy kicsit rendszerezni tudom. Én nem mindig tudom ám, hogy mit miért csinálók – ezt tavaly is mondtam – de ez ilyenkor egy picit mindig rendszereződik bennem. (tanító, iskolafejlesztési nap, 2009)

A tanító ezeket a tapasztalatokat több év visszajelzéseiben is szerepeltette, pontosan emlékezve az előző évi megnyilatkozására. Ez azt üzeni a kutató számára, hogy számára személyesen fontos felismerésről van szó. Az első évben a felismerés még elsősorban egy-egy aspektus *tudatosulására* vonatkozott, a következőben már saját tudása rendszerezésére.

Emellett egy konkrét indikátor példáján is szemléltette azt a szemléletváltozást, amely benne végbement.

„Jobban elfogadjuk majd az integrációt”: magamról tudom én nagyon nehezen fogadtam el ... de ez segit abban, hogy a gyereket elfogadjam.” (tanító, interjú, 2008)

A segítő szakemberek fenti, az integráció fejlődéséről szóló visszajelzéseit tehát egy önreflexió is megerősítette, amely az integráció elfogadásában jelez fejlődést. Emellett megalapozást nyert a tanulókkal és a szülőkkel való kommunikáció és együttműködés.

„Elkezdtem jobban odafigyelni a másik két oldal véleményére.” (tanár, interjú, 2008)

Egy másik tanítónő a problémák megértése és megoldása tekintetében érzékelt változást az Index-folyamat hatására.

„A problémát jobban átlátom, ezek a napok, arra is szolgálnak, hogy meghallgatom, mások hogyan tudják ezeket a problémákat megoldani. Amikor a gyerekek [a beszélgetőkörön] elmondják a gyerekek az örömeiket meg bármit, akkor annak miértjét jobban meg tudom érteni.” (tanító, interjú, 2009)

A tudatosság, az integráció elfogadása és a problémák megértésének és megoldásának tanulási folyamatai jelentek meg tehát a személyes változásról szóló reflexiók mintázataiként. A személyes változástörténetekbe megjelenő, az egyéni tudás rendszerezéséről szóló mintázatok mellett az Inklúziós index hatásaként az iskola céljainak rendszerezése is jelen volt visszajelzésekben.

„Erre a programra azért volt szüksége az iskolának, mert rendszerezett bizonyos dolgokat.” (iskolavezetés tagja, interjú, 2008)

A közös munka folyamatáról adott reflexióikban a pedagógusok az iskola által képviselt elvek megerősítéséről is szóltak.

„Vizsgáljuk folyamatosan a munkánkat, kontrolláljuk saját magunkat, és próbáljuk egységesíteni a dolgot szemléletben. Nyilván nem uniformizálni, hanem tényleg a cölöpöket leverni, mi a fontos számunkra, mik azok az elvek, ami mentén haladunk. Ez segít nekünk abban, hogy világosabban lássuk a helyzetet és jobban ki tudjuk tűzni a következő célt, a következő feladatot a munkánk során. Tudatosabban tudunk dolgozni.” (tanár, interjú, 2008)

A rendszerezés tehát azt jelentette, hogy struktúrát kaptak ahhoz, hogy saját törekvéseiket önmaguk számára átláthatóbbá tegyék. A korábbi évek fejlesztései megmutatták, hogy az iskolának enélkül a rendszer nélkül is voltak jó törekvései, sőt meg is tudták valósítani azokat, de az Inklúziós index sokat tett azért, hogy ezek célzottabban az inklúzió felé mutassanak, átláthatóbbak, a megvalósítási folyamatok tudatosabbak és szélesebb körben elfogadottak legyenek az intézményen belül.

„Maga a folyamat így is úgy is elindult nálunk, viszont a program bevezetésével tudatosabbá vált, és megsegítette ezt a folyamatot. Talán egy kicsit gyorsabb is lett, pont attól, hogy tudatosabb.... azzal hogy külső mérés van.” (tanár, interjú, 2008)

A külső mérés, vagyis a fejlesztés mellett megjelenő akciókutatási többlet megerősítette a folyamatot. A pedagógusok hitelesnek tartották a kérdőívek eredményeit és azok a megbeszéléseken önreflexiókra stimulálták őket.

„Ennyire sokat változtunk volna? [...] Lehet, hogy változtunk is, csak mi már nem vesszük észre? Nem tudom.” (tanárok, koordináló csoport megbeszélése, 2009)

A változás érzékeléséhez valamilyen általuk is hitelesnek tartott tükör visszajelzéseit igényelték, és a kérdőívek ezt a funkciót töltötték be a fejlesztés során. Ezeket tekintették olyan szilárd pontoknak, amelyre építhetik a jövőjüket, és amelyek visszajelzései a leginkább hitelesek voltak számukra. Ezekre építve a folyamat végén már a változás maga is értéké vált.

„Azért akartuk elkezdni, hogy valaki külsőként segítsen már ebben és nagyon fontosnak tartjuk, hogy egy folyamat, [...] az honnan hova tart. Ennek az iskolának ugye van egy arculata, egy profilja, ami homlokegyenest más, mint egy hagyományos általános iskola, mindenben, ízében, vérében, mindent másképp akartunk. Meg akartuk fordítani a világot. Ennek az összes negatívumát is felvállaljuk, mert szeretnénk tudni. Másként nem tudunk fejlődni.” (iskolavezetés tagja, szülői konzultáció, 2010)

Ezt a saját célkitűzéseik mentén alakuló és külső visszajelzések által támogatott tanulási folyamatot tekintették tehát fejlődésnek.

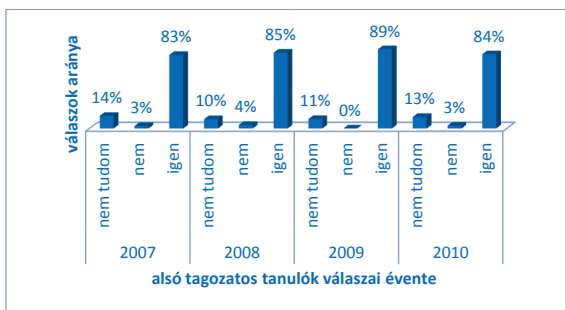
6.5.3. Reflexiók az eredményességre

Az eredményesség az autentikus iskolafejlesztés kettős szemléletének megfelelően az iskolafejlesztésre és a tanulói eredményességre egyaránt vonatkozik.⁷⁹ Jelen iskolafejlesztésben elsősorban a partneri elégedettségre épült az eredmények visszajelzése. A tanulói eredményesség a diákok tanulásának eredményesebbé tételét jelenti, amely az objektív eredmények (kompetenciamérés) mellett a tanulással, az iskolával kapcsolatos attitűdök változását is magában foglalhatja (Szabó, 2008).

⁷⁹ Lásd Az inkluzív iskola hazai fejlesztéspolitikai kontextusa c. fejezet.

Az iskola iránti attitűdök változásának felmérése céljából szerepeltek a kérdőívekben olyan átfogó, az iskolára vonatkozó kérdések is, mint hogy szeretnek-e iskolába járni, a felső tagozaton még azokkal az aspektusokkal is kibővítvé, hogy az iskolát „jó iskolának” tartják-e, illetve sokat lehet-e tanulni ott.

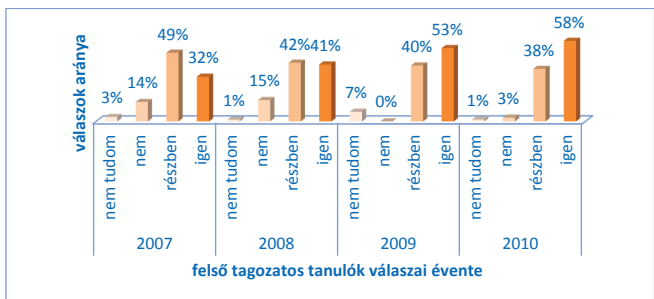
Az alsó tagozatos tanulók esetén az iskola iránti pozitív attitűdöt már csak kis mértékben lehetett tovább javítani, ugyanis a diákok több mint 80%-a kezdetől szeretett iskolába járni.



83. ábra Az alsó tagozatos tanulók véleménye arról, hogy szeretnek-e iskolába járni

Összefüggésvizsgálatokkal keresve annak okait, hogy vajon miért szeretik azt az iskolát a gyerekek, csaknem minden évben más eredményeket kaptunk. Egyedül „az osztálytársaim kedvelnek engem” kérdéssel függött össze 95%-nál magasabb valószínűséggel minden évben az iskola szeretete ($p < 0,03$). A leginkább pozitív változásnak az tekinthető, hogy az iskola szeretete az első két évben 95% alatti, a második két évre viszont már 99%-os valószínűségű összefüggést mutatott azzal a szemponttal, mely szerint a gyerekeket társaik megdicsérik. Ez a gyerekek közötti elfogadó attitűd megerősödését jelzi, amely az inkluzív nevelés szemléletének az alapja. Ebben az iskolában alsó tagozatos tanulók esetében is megjelent az a – többnyire a felső tagozatosok esetében jellemző – eredmény, amely szerint a gyerekek a tanulótársak miatt szeretnek iskolába járni (Hercz, 2003).

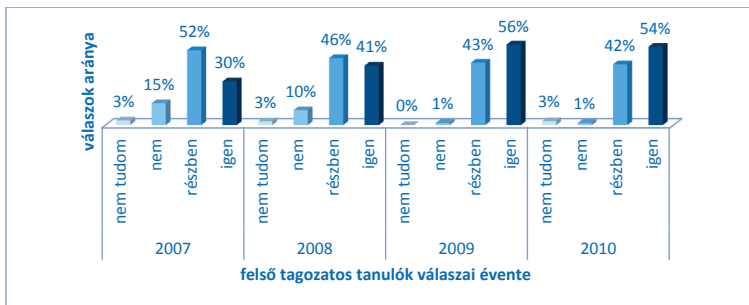
Míg az alsó tagozaton az iskola iránti pozitív attitűd már nem volt jelentősen javítható, ez a felső tagozatosok esetében még rejtett lehetőségeket. Az iskolai eredmények szerint kezdetben a felső tagozatos tanulónak csak 32%-a szeretett iskolába járni. Ez közel állt az országos helyzetképhez, egy a gyermekjólétet vizsgáló nemzetközi vizsgálat szerint ugyanis a 11-15 éves korosztály 27,6 %-a állította Magyarországon, hogy szeret iskolába járni (OECD, 2009).



84. ábra A felső tagozatos tanulók válaszaik évente arra, hogy szeretnek-e ebbe az iskolába járni

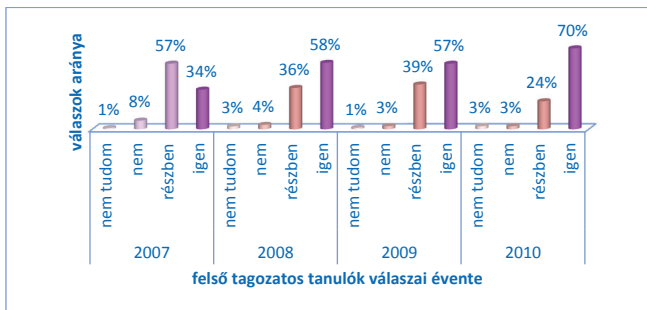
Az iskolafejlesztéssel párhuzamosan erről a szintről azonban csaknem duplájára (58%) nőtt az iskolában azon felső tagozatos tanulók száma, akik egyértelműen szeretnek iskolába járni és több mint 11 százalékponttal csökkent azoké, akik kifejezetten nem szeretnek.

Hasonlóképpen nőtt azon tanulók aránya is, akik ezt az iskolát jó iskolának tartják.



85. ábra A felső tagozatos tanulók véleménye arról, hogy iskolája "jó iskola"-e

Az előbbi két kérdés között a tényezők között a fejlesztés három évében (2009 kivételével) 99%-os valószínűségi szignifikancia állt fenn. Még nagyobb fejlődést mutatott azonban az iskola a felső tagozatos tanulók szerint abban, hogy sokat lehet ott tanulni. Míg korábban a gyerekek harmada állította ezt, addig 2010-re már kétharmada.



86. ábra A felső tagozatos tanulók véleménye arról, hogy sokat lehet-e tanulni ebben az iskolában

Az iskolával szembeni attitűdök tehát felső tagozaton javulást mutattak az érzelmi, a tudatos elismerés és a teljesítmény vonatkozásaiban is.

Az iskola számára 2007-ben még problémát jelentett, hogy kevésbé tudta *megtartani az ott iskolát kezdő tanulókat*. Ennek kontrollálása céljából 2008-tól rákérdeztünk a tanulói kérdőívekben arra is, hogy hány éve járnak az iskolába. A nyolc általános iskolai évfolyamon át egyre inkább csökken az első osztálytól kezdve az iskolában tanulók aránya.

	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
2008	71%	86%	59%	41%	45%	25%	23%
2009	83%	65%	76%	53%	37%	36%	33%
2010	83%	42%	67%	65%	47%	39%	46%

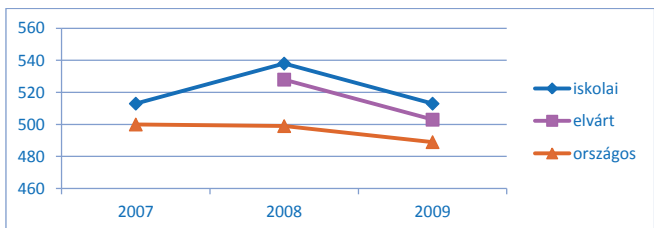
87. ábra Az egyes osztályfokokon az első osztálytól ebben az iskolában tanulók aránya

Az eredményekben láthatóvá vált azonban az is, hogy az iskola összetételének változása az iskolafejlesztés időszakában egyre kedvezőbbé vált. 2010-re az iskola a harmadik osztály kivételével minden további osztályfokon egyre inkább meg tudta tartani diákjait, amely áttételesen a diákok és a szülők iskola iránti egyre inkább elfogadó, pozitív attitűdjét jelzi.

Az Inklúziós index által támogatott iskolafejlesztés oktatásfejlesztési elemeket is tartalmazott. Ezek áttételesen, de hatással lehetnek a tanulói teljesítmények változására is. Az iskolafejlesztés időszakában rendelkezésre álló adatok alapján az iskola az országos tanulói *kompetenciamérések* eredményeinek tükrében is változást mutatott. Mivel az oktatásfejlesztés leginkább a felső tagozatot érintette, az elemzésben a kompetenciamérés 6. és 8. osztályos tanulók esetében mért eredményei kerülnek bemutatásra.

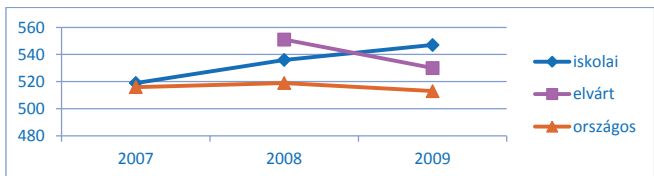
A rendelkezésre álló adatok alapján a 6. osztályos tanulók matematikai kompetenciái átlagosan az országos és az iskolától az elvárt⁸⁰ is magasabb értéket mutatattak (89. ábra).

⁸⁰ A tanulóktól a szocioökonómiai háttérük tükrében elvárt, becsült teljesítmény, amelynek kialakításakor figyelembe veszik a családi háttér index mellett a telephely tanulói összetétele alapján képzett index és a tanulói nehézségekkel küzdők aránya alapján képzett index értékét.



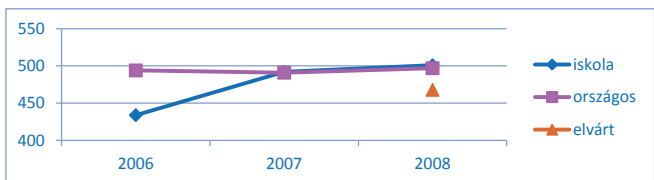
88. ábra A 6. osztályos tanulók matematikai kompetenciáinak eredményei évente

Az olvasási és szövegértési kompetencterületen a vizsgált időszakban viszont változások történtek. A tanulók 2008-ban is már az országos átlagnál jobban teljesítettek, de ennek mértéke 2009-re tovább nőtt. Az iskolától elvárt eredmények alatt maradt viszont mindez még 2008-ban. 2009-re viszont sikerült meghaladni az iskolától elvárható szintet. Ebben az évben a két párhuzamos 6. osztályban egy-egy enyhén értelmi fogyatékos gyermek tanult, akik nem vehettek részt a kompetenciamérésben. Emellett a 2009-ben 6. osztályosok csoportjában négy tanulási zavarral küzdő (diszlexiás, diszkalkuliás) gyermek is tanult, akiknek már részt kellett venniük a mérésben. Az iskola ennek ellenére összességében és a töle mindezen háttérmutatók mellett elvárható színhez képest is fejlődést tudott mutatni az olvasás és szövegértés területén.



89. ábra A 6. osztályos tanulók olvasási és szövegértési kompetenciájának eredményei évente

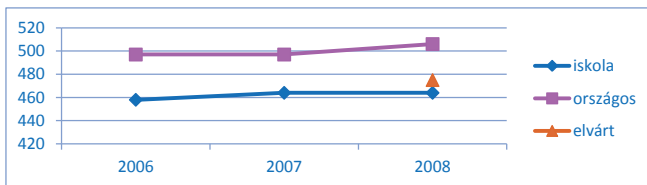
A 8. osztályosok esetében rendelkezésre álló adatok alapján az országos szinthez viszonyítva megállapítható, hogy a 2006-2008-as időszakban az iskola „ledolgozta” hátrányát a matematikai kompetencterületen, amely a kompetenciamérés során végzett számítások szerint a töle elvárt eredményhez képest szignifikánsan jobb volt.



90. ábra A 8. osztályos tanulók matematikai kompetenciáinak eredményei évente

A 8. osztályosok olvasási és szövegértési kompetencterületén azonban nem sikerült változást elérni ugyanebben az időintervallumban. Ugyan 2007-ben elindult egy kis fejlődés ezen a téren, de a következő évben stagnálni látszott. Az országos szinttől ez

elmaradt, a regressziós becslés alapján az elvárható eredménytől azonban már csak kis mértékben.



91. ábra A 8. osztályos tanulók olvasási és szövegértési kompetenciájának eredményei évente

Az iskolafejlesztésen belüli oktatásfejlesztés leginkább a kooperatív oktatás megerősítésére, valamint a módszertani változatosság elérésére irányult. Mindezek hatékonysága mellett ugyan más tényezők is befolyásolhatták a tanulók teljesítményének változását, de a fejlesztés hatása sem zárható ki.

Összességében megállapítható, hogy a 6. osztályosok folyamatos jó matematikai eredményei és a 8. osztályosok gyenge olvasási teljesítménye mellett a 8. osztályosok matematika és a 6. osztályosok olvasás és szövegértés országos kompetenciamérésének eredményei arra utalnak, hogy a vizsgált időszakban változás történt az iskolában.

Az iskola eredményei tehát a tanulók visszajelzéseiben, az iskolai vándorlás csökkenésében és a tanulói teljesítményvizsgálatok egy részében is javulást mutattak.

Az iskolafejlesztés sikerességével párhuzamosan az akciókutatás sikeressége a kutatás kimeneti érvényességét növelő tényező, amely több szereplő aspektusából is megítélhető (Anderson és Herr, 2010). Jelen esetben ezt elsősorban a tanulói és a szülői aspektusokból származó visszajelzések közvetítik. A tudomány szempontjából a kutatás sikerességét megerősíti a kutatási probléma új keretek közé helyezése, új szempontú megközelítése. Jelen akciókutatás az iskolai eredményességet az inkluzív nevelés szemlélete, programja és gyakorlata keretei között ítéli meg. Az inkluzív nevelés keretei között pedig az iskolafejlesztési aspektus és különösen az Inklúziós index iskolafejlesztési program újdonságértékére alapoz, amelynek segítségével elérhető, hogy ne arról legyen szó, hogy választani kell az eredményesség és az inklúzió között, hanem mindkettő megvalósulhasson (Meijer, 2003, 2005).

6.5.4. Változások az iskolavezetésben

Az iskolafejlesztés megkezdése előtt az intézmény vezetése már felkészült volt az iskolai inklúzió megvalósítására. Amikor bemutattam az Inklúziós index programot az iskolában, az inklúziós szemlélet már ismerős volt számukra, felismerték benne saját iskolájuk célját, és úgy látták, hogy az Index segíteni tud céljaik megvalósításában. Az iskola vezetésének szerepe nemcsak az új innováció vállalására, de a teljes inklúziós folyamat minőségére vonatkozóan kulcsfontosságúnak bizonyult.

„Ez nem menne valószínűleg így, ha a felső vezetés nem támogatná, vagy akárcsak közömbös” (pszichológus, 2010).

Az iskola vezetése – mint minden innováció esetén – kockázatot vállalt, különösen annak első szakaszában, a szervezeti működés korábbi formáinak „felolvasztása” során (Lewin, 1958). Az iskola vezetése ekkor lemondott az iskolavezetés formális modellje alapján klasszikusan hierarchikus és kontrollfunkciót betöltő szerepértelmezéséről, és egy részvételen alapuló szervezet vezetői szerepét vállalta fel (Serfőző, 2003a). Megosztotta az iskola egészéről szóló tudását a résztvevők korábbinál szélesebb körével, és egyúttal határozottabban bevonta a tantestület tagjait az iskola jövőjével kapcsolatos víziók felállításának vezetői feladatába, vagyis mintegy „hatalommal ruházta fel” a tantestület tagjait (empowerment).

Az iskolavezetés tehát az innovációt támogató szerepbe helyezkedett (Serfőző, 2003b), így szabad utat nyitva az előtt, hogy az iskolaközösség széles köre újra és újra átgondolja az iskola működésének egyes elemeit. Ezt a vezetői rugalmasságot Ainscow az inkluzív iskolafejlesztés egyik legfontosabb szervezési feltételének tartja (1999), amelyet tapasztalataink alátámasztottak.

A vezető így nem veszíti el tekintélyét, hanem társakat kap szerepe betöltéséhez a pedagógus kollégák, de a szülők által is. A Quinn-féle versengő értékek modellje szerinti vezetői szerepfelfogások közül az iskola külső képviselőjének szerepkörét („bróker” szerep) megerősödni láttam az iskolafejlesztés idején, emellett viszont az innovátor szerep megosztott szereppé vált a tantestület tagjaival. Az innováció-orientált vezetői kultúra mellett a team kultúrájának megerősödését is tapasztaltam, amely a vezetői szerep külső fókuszát egy belső fókusszal is kiegészítette (Serfőző, 2003b). Az iskolavezetésben e két szerep tulajdonképpen személyekben megosztottá vált, a belső fókusz egy új helyettesi szerepben jelent meg.

A team kultúrájában a vezetői szerep támogató, csapatmunkát hangsúlyozó, közösségfejlesztő orientációja facilitatori, valamint mentori szerepértelmezésben jelenhet meg. Bár a külső iskolafejlesztői szerep is egyfajta facilitátor szerep, az iskola vezetőségének egy belső facilitálási funkcióját kezdettől elengedhetetlennek tartottuk. Az iskolafejlesztési program felkészülési éve utáni első fejlesztési évben ezért a tantestületből bekerült az iskola vezetőségébe egy pedagógus és gyógypedagógusi kettős végzettséggel rendelkező szakember, akinek volt már pedagógusi gyakorlata is az együttnevelés területén. Az iskola vezetőségén belül övé lett az inkluzív iskolafejlesztési folyamatok belső koordinálásának feladata.

Több más feladatával együtt az iskolán belüli szolgáltatások, illetve a segítő szakemberek munkájának koordinációját végezte. Az interjúk során ezért elsősorban a segítő szakemberektől gyűjtöttem visszajelzést e szerep beválásáról. Ők ezt a szerepet az iskolavezetésen belül megjelenő erős „támogató háttérként” értelmezték (pszichológus), aki „érti, hogy miről beszélünk” (fejlesztő pedagógus), aki könnyebben megérti a segítő szakemberek szakmaiságát, speciális szempontjait, és azokat segít összhangba hozni a tanítói és tanári aspektusokkal, hiszen gyakorló pedagógusként azokat is átéli és átérzi. Más iskolákban szerzett tapasztalatok is alátámasztják e szerep kialakításának eredményességét.

„Másik partnerintézményben itt a kerületben azt látni, hogy ők most kezdik az integrációt, most kértek segítséget idén először, és nem igazán érzem azt, hogy ők látják, értik, hogy mire volna szükség, annak ellenére, hogy én folyamatosan próbálom sugallni, bízom abban, hogy előbb-utóbb valaki majd felfedezi, hogy 'jé, nem is beszélék butaságokat' és 'tényleg úgy van'. Ott nincs a vezetésben szakember, ott normál pedagógusok vannak és nehezebb sokkal elhithetni velük azt, hogy ha már egyszer kértek segítséget és itt a segítség, akkor élni érdemes vele, és ennek úgy van értelme, hogy ők is segítenek nekem. Ez oda-vissza működik.” (gyógypedagógus, 2010)

Az iskola vezetőségének ilyen irányú átalakulását a segítő szakemberek egyértelműen kulcsfontosságúnak tekintették. Többen megerősítették a csoportos interjú alatt, hogy ezáltal élük meg azt az utóbbi években, hogy az iskola vezetőségével jól megértik egymást.

„Félszavakból ... és ez az egész, ahogy így átfolyik ezen az iskolán ... ötle. A gyökerek átmennek a másik emeletre is, és máris nem csukódnak be az ajtók (pszichológus, 2010).

Egymás megértése pedig jelentős támogatást jelent az iskola vezetősége részéről is, amely eljut az iskola minden munkatársáig, ezzel jelentősen megkönnyítve az eredményes munkavégzést számukra. Ha pedig a segítő szakemberek munkájának eredményessége megnő, az a tanítók és tanárok munkájának hatékonyságára is kihat. Az iskolán belüli folyamatok koordinálására irányuló szerepet elengedhetetlennek tartottuk – az inkluzív iskola további szervezési feltételei közül (*Ainscow*, 1999) – a hatékony koordinációs stratégiák kialakításához.

Ahogy a változás története is mutatja, a belső koordinátori szerep nem csupán az iskolafejlesztési folyamat koordinálására terjedt ki, de kiterjedt a segítő szakemberek munkájának iskolán belüli szakmai koordinációjára is. A folyamat párhuzamokat mutat az angliai „SENCO”, vagyis a sajátos nevelési igényű tanulók oktatásának koordinátora szerepével (*Mitter*, 2000). A helyi koordinátor is az iskola (vagy a tankerület) egyik vezetőjeként az ott tanuló SNI diákok ügyeivel, a szülőkkel, a pedagógusokkal és a speciális szakemberekkel egyaránt foglalkozik. Az Index folyamat célkitűzései megvalósításának koordinálása mellett az inklúziós folyamatok koordinálásának szerepére akkor lett szükség, amikor az iskola tanulóinak már több mint 10%-át SNI tanulók tették ki, és az iskolában többféle segítő szakember is támogatta a tanulásukat. Az inklúziós koordinátori feladatok közé tartozott e tanulók felvételének szervezése, a szakszolgálatokkal való kapcsolattartás, a segítő szakemberek munkájának felügyelete, támogatása. Az inklúzió iskolán belüli koordinátori szerepét tapasztalataim alapján egyértelműen szükségesnek és jónak tartom, amelynek kialakítása példaértékű lehet más inkluzív iskolák számára is.

Az inkluzív iskolafejlesztés tehát változásokat hozott az iskola vezetői szerepeit tekintve a korábbi külföldi tapasztalatoknak megfelelően (Ainscow, 2002) a vezetés maga is változáson ment keresztül.

6.5.5. A pedagógusok hangja

Az akciókutatás célkitűzései közé tartozott, hogy felerősítse a résztvevők, elsősorban a pedagógusok hangját az inkluzív iskolafejlesztés aspektusaiból. Az egyes reflexiókban megjelentek olyan felvetések is, amelyek arra vonatkoztak, hogyan találták meg hangjukat a pedagógusok az Index- folyamat során.

A nyelvre, kommunikációra vonatkozó több, egymást kiegészítő visszajelzést nyújtottak a pedagógusok. Felhívták a figyelmet a fejlesztés során használt szókincs jelentőségére is.

„A napi szókincs ugye más, a gyerekközegben azokat a szavakat használok, annak a korosztálynak az a szókincs kell. Egy ilyen közös napon meg újra elő kell venni, ami ugye nem gyerek-, hanem szaknyelv.” (tanító, interjú, 2009)

Önmagában a pedagógiai szaknyelv használata is szokatlan volt a pedagógus számára. A szaknyelv felelevenítése mellett a szaknyelv bővítése is feladatot jelentett, például az Index nyelvezetének megtanulását. Egy tanító több év után figyelt fel az Index nyelvezetének kifejező erejére.

„Itt mindenféle klassz mondatok vannak [...]. [Jó], hogy amit én ilyen egyszerűen csinálok, annak ilyen klassz szakkifejezései vannak.” (tanító, iskolafejlesztési nap, 2009)

Meglepetést jelentett számomra, hogy éppen azok a kifejezések nyertek ezúton elismerést, amelyeket az első iskolafejlesztési napon még többen idegennek találtak. Ugyanakkor ez megerősítette egy korábbi megfigyelésemet, amikor azt tapasztaltam, hogy a pedagógusok nagyon ragaszkodtak az Index indikátorainak megfogalmazásához. Esetenként kifejezetten kértem is, hogy saját szavaikkal fogalmazzzák meg célkitűzéseiket, de változatlanul az indikátorok megfogalmazásai köszöntek vissza az elkészített plakátokról. Ekkor támadt az a benyomásom, hogy bár a pedagógiai szaknyelv aktivizálására is szükség van, de a kirekesztési és befogadási folyamatokról, az inklúzióról szóló beszélgetésekhez nincs szaknyelve a pedagógusoknak. Ennek megtanulásához, közös nyelvvé tételéhez jelentősen hozzájárul az Index-folyamat, de azon belül is elsősorban a kommunikációs szempontból leginkább aktív alkalmak, az iskolafejlesztési napok.

A nyelvi aspektushoz a kommunikáció és a beszélgetés nyíltabbá válása is kapcsolódott.

„Az emberi kapcsolat az, amiben úgy érzem, hogy sokat fejlődtem. Bátrabban ki merem mondani a problémát, és azzal, hogy elmondom, én segíteni akarok, nem degradálni vagy bántani a gyereket. [...] A szülőkkel való kapcsolat, inkább a kapcsolatteremtés és a kommunikáció [amiben fejlődtem], hogy merjek beszélni, ez nagyon fontos. (tanító, interjú, 2009)

A problémákról szóló kommunikáció nyíltabbá válása a szülők felé is irányult. A pedagógus szavaiban a „problémák”, a különbözőségek kommunikálása bátorságot igénylő helyzetként jelent meg. Ezt a bátorságot önmagában a szaknyelv adekvát használata is stimulálhatja, különösen egy olyan közegben, ahol a szülőket is alaposan tájékoztatták a tanulási problémák széles köréről, a segítségnyújtás lehetőségeiről, tehát értik a

szaknyelvet és nem csupán stigmatként, de segítségnyújtásként is tudják értelmezni a tanítói megkeresést. Ugyanakkor a pedagógus meri kommunikálni a nehézségeket, mert azok nem degradálják egyúttal az ő szakértelmét, sőt inkább emelik azáltal, hogy kompetens módon lép fel a tanulók nehézségeinek megoldását támogatva.

„Egy tanítónak is el kell fogadni azt, hogy nem egyszerre végzünk, azonos ütemben. [...] Ez el volt hallgató. Bár biztos, hogy volt, csak nem volt ennyire terítéken. Már merünk róla beszélni.” (tanító, interjú, 2009)

A szülőkkel való párbeszéd mellett a kollégák közötti szakmai párbeszéd nyíltsága is erősödött. A tanulók közötti különbség elemi foka, a munkavégzési tempó különbözősége is olyan dolognak számít már, amelyet korábban a tanító véleménye szerint elhallgattak. Ennek kommunikációja is bátorságot igényel nézete szerint. Ez a kommunikáció pedig mintegy felszabadítja az elhallgatás kimondatlan nyomása alól a pedagógust, bátorságot és ösztönzést nyújt arra, hogy saját pedagógiai nézeteit megfogalmazza és szakmai párbeszéd keretein belül kommunikálja kollégái felé.

A dialógusok tehát aktivizálják a pedagógiai szaknyelvet, az Inklúziós index indikátorai és kérdéssorai pedig szaknyelvet nyújtanak az inkluzív nevelésről szóló beszélgetésekhez, így adnak „hangot” a pedagógusoknak. Ez a megtalált hang pedig bátrabb kommunikációt eredményez azokról a kérdésekről is, amelyeket korábban egyszerűen elhallgattak.

Úgy vélem, hogy a pedagógusok „hangjának” megerősödése hozzájárult ahhoz is, hogy az iskolaközösség többi tagjának ’hangja’ is hallhatóvá váljon. A hangjukat és szakmai eszményeiket megtaláló és kommunikálni tudó pedagógusok saját egyéni és közösségi szerepükben való megerősödése pedig maga után vonta azt is, hogy ők maguk is egyre érzékenyebbé váltak mások, a tanítványaik és a szülők hangjának meghallására.

6.5.6. Reflexiók a kutatói szerepre

Az értelmező kutatás sajátosságainak megfelelően a kutatói szerep is reflexió tárgyát képezi, amely egy akciókutatásban részben vagy egészében összefonódik a fejlesztői szereppel is. Kutatói reflexióim célja annak bemutatása, amit a kutatói szerepben tanultam meg az Inklúziós index akciókutatása során.

Az akciókutatás bemutatásakor lényeges, hogy egyértelmű legyen, hogy ki, mit fejleszt, ki által és főként kinek az érdekében (Noffke, 2010). Saját kutatói és fejlesztői szerepemet a folyamat kezdetén külső koordinátori szerepnek hívtuk, amelynek legfőbb sajátossága volt az Inklúziós index iskolafejlesztési folyamatának ismerete és megjelenítése az iskolában.

A kapcsolatok tekintetében el kellett fogadtatnom, elsősorban az iskola vezetésével, hogy a szerepem nem irányító szerep, nem szándékozom meghatározni, hogy mi és hogyan változzon az iskolában, hanem velük együtt keresem a megoldást arra, ami számukra problémát jelent. Kapcsolataimban fontosnak tartottam az összes résztvevő egyenlőségét, nem azonos nézetek, hanem a törekvések összehangoltságának megteremtésével.

Kerültem a konfliktusokat, inkább a kölcsönös megértésre törekedtem nyílt párbeszédnek segítségével. Törekedtem mások elfogadására, amely látszólag ellentmond az akciókutatás változásokat ösztönző céljának. A változások közepette ezt úgy valósítottam meg, hogy

elfogadtam mások helyzetelemzését, célkitűzését. Esetenként persze előfordult, hogy nem tartottam reálisnak egyes elemzéseket vagy célkitűzéseket, ekkor azt tekintettem feladatomnak, hogy kommunikáljam a saját nézőpontomat és célkitűzési javaslatomat. Ezt aztán mérlegelték a résztvevők, de maguk döntötték el, hogy annak elemeit beépítik-e a megvalósítási folyamatba.

Tiszteletben tartottam döntéseiket, támogattam őket azok megvalósításában és lehetőséget teremtettem a visszajelzések tanulságainak levonására. Többször szóban is megerősítettem, hogy „ezek a ti céljaitok”, „gondoljátok át, nektek hogy lenne jó”, „én nem akarok olyat tőletek, amit ti nem akartok”, „majd a tapasztalataitok megmutatják, hogy ez bevált-e”, „nekem tetszik, de meglátjuk, mit szólnak ehhez a gyerekek vagy a szülők”. Ezen a ponton érződött az iskolafejlesztési folyamat célkitűzésének fontossága.

Az első iskolafejlesztési napon azt kértem a tantestülettől, hogy válasszon nevet a kidolgozott program számára. Választásuk az egyik csoport által készített plakát segítségével, amelyen egy kislány volt látható, megrajzolt szívvel, benne az „Érted” felirattal, az „Együtt, érted!” programnévre esett. Ez tükrözte azt a célkitűzést, hogy a program a gyerekek érdekében cselekszik. Ezt a célkitűzést a második iskolafejlesztési napon újra megerősítettük, és a visszajelzési folyamatban többször hallottam magam is a pedagógusoktól. Fontosnak tartottam mindvégig annak hangsúlyozását, hogy amit teszünk, azt a gyerekekért tesszük. Emellett persze előfordult, hogy a kutatói szerep egyoldalúsága egyes eredmények láttán engem is egyoldalúságra készítetett. Ekkor vált fontossá, hogy az iskolafejlesztői szerepet nem egyedül töltöttem be, mert a „kritikus barát”, akinek feladata az iskolafejlesztés támogatása volt, segített a kutatói szerep egyoldalúságain való túllépésben.

Az iskolaközösségen belüli kommunikációt meghatározó alapelveim kialakításában hatással volt rám Habermas felfogása az ideális kommunikációs helyzetről, aki szerint az ideális beszélgetés négy alapvető feltételnek felel meg: megértés történik, az igazságnak megfelelő, vagyis hiteles, őszinte és hátsó szándék nélküli, illetve találó a stílusa, formája vagyis a személyeknek, környezetnek és a tevékenységnek megfelelő (*Stringer, 1999*). Ennek értelmében törekedtem a résztvevők helyzetének és felvetett szempontjainak megértésre, visszakérdezések, magyarázatok, példák kérésével. Kezdetből nagy segítségemre volt a „kritikus barát”, aki járatos volt az iskola belső világában, és beszélt már annak belső nyelvét.

Kezdetből őszinteségre törekedtünk a megbeszéléseken, bár a nyíltság fokozatosan vált kölcsönössé közöttünk. Kezdetben éreztem ugyanis egy némi „szépitést” a velem való kommunikációban. Ennek hatására a fejlesztés első felében magam is kételkedtem abban, vajon működik-e a módszer, jó iskolát választottam-e, hiszen ők minden problémát megoldottak, mindent tudnak már. Persze feltételeztem, sőt hittem, hogy fejlődés bármilyen szinten lehetséges. Ekkor rájöttem arra, hogy a problémák ott keresendők, amiről nem beszélünk. Folytattam a kutatást és nem tehettem mást, mint hogy tapintattal kezeltem a helyzetet és elfogadtam, hogy csak fokozatosan nyerek bebocsátást az iskola belső világába.

Ebből a felismerésből kiindulva jobbnak éreztem, ha az iskolafejlesztési napon nem „problémákat” keresünk, ahogy azt hagyományosan a szervezetfejlesztési programok. Az Inklúziós index útmutatója – bár nem részletezi a tevékenységeket ebből a szempontból, de

deklarációja szerint – az iskola erősségeit keresi, és fejlesztési célokat (prioritásokat) határoz meg. Az első iskolafejlesztési napon a pedagógusok, amikor összegyűjtötték az iskola erősségeit, nagyon jókedvűek lettek, és úgy éreztem, hogy itt akár be is fejeznék a munkát.

Ekkor elmondtam, hogy fejlesztendő terület bármely indikátorból lehet, olyan téren is továbbfejlődhet az iskola, amelyre most büszkék, de úgy érzik, hogy még lenne mit tenni azon a téren, de persze olyan indikátor által sugallt szempontot is kiválaszthatnak, amely részben vagy egyáltalán nem jelent meg még az iskolában. A munka jól sikerült, ami számomra azt mutatta, hogy a csoportok félelmét ezzel a kommunikációval sikerült feloldanom. A kommunikációmban nem voltak hátsó szándékaim, többször egyértelművé tettem, hogy a tevékenységünk célja, hogy fejlődjünk az iskolai inklúziót, én ebben tudom őket támogatni. Természetesen kezdettől egyértelmű volt a folyamat során a fejlesztés morális célja mellett a disszertáció elkészítésének egyéni szakmai célja is. Törekedtem azonban arra, hogy ez az egyéni ambíció az iskola számára ne jelentsen hátrányt vagy többletfeladatot.

Kommunikációmban igyekeztem alkalmazkodni a személyekhez, a környezethez és a tevékenységhez. Az iskolaközösség tagjaival (egyetlen alkalom kivételével) az iskolán belül találkoztam, az iskolafejlesztésen túli személyes kapcsolatot nem tartottam fenn. Az iskolában én vendég voltam, ők pedig otthon voltak ott, így vendégnek kijáró figyelmességet kaptam, és részemről is mindenkit megilletett a vendéglátónak kijáró köszönet és odafigyelés. A szerepeink közötti különbségeket azzal is próbáltam tompítani, hogy másokat a velem való közvetlen és természetes emberi viszony kialakítására buzdítottam, tegeződtem az iskola vezetésével és a tantestület minden tagjával – ahogy az a hazai pedagógusi körökben illendő – de a folyamatba közvetlenül bevonódó segítő szakemberekkel, szülőkkel és gyerekekkel is, akik szívesen vették ezt. A közösen végzett tevékenységünk többnyire megbeszélés vagy konzultáció formáját öltötte. Ezekben kellemes légkör uralkodott, és leginkább egy természetes beszélgetési helyzethez próbáltam hasonlót tenni azokat.

A fejlesztés második felében azonban megváltozott a kezdeti koordinátori szerepem. Új távlatokat nyitott ebben a második év eredményeinek megismerése, hiszen ekkor vált nyilvánvalóvá, hogy az Inklúziós index képes volt érzékelhető és kimutatható változást indukálni az intézményben. Ez a felismerés az együttműködés új szintjére vezetett minket. Kapcsolatunk a bizalom magasabb szintjére került, kommunikációnk közvetlenebbé és kötetlenebbé vált. Egyre őszintébbé és nyíltabbá váló kommunikációnk által egyre inkább „baráti”, tulajdonképpen „kritikus baráti” szerepkörbe kerülhettem magam is.

Úgy tapasztaltuk ugyanis, hogy míg fejlesztőtársam – akit kezdettől a „kritikus barát” szerep képviselőjének tartottunk, és aki már kezdettől nagyon közel állt az iskolához, hiszen korábban dolgozott is ott – az évek múltán egyre inkább egy kívülálló szemével tudta nézni a fejlesztési folyamatot, míg én, aki kezdetben ismeretlen voltam számukra, az egyre gyakoribbá váló megbeszélések, konzultációk, interjúk hatására egyre közelebb kerültem hozzájuk. Mindez a kutatás szempontjából a mélyebb megértés lehetőségét nyújtotta, ugyanakkor felvetette a kooptálódás veszélyét. Ebből a szempontból is előnyösnek mutatkozott, hogy nem voltam egyedül a külső szakember szerepében. Valójában ekkor vált egyre karakteresebbé korábbi, a fejlesztést koordináló, facilitáló

szerepem mellett a kutatói szerepem is. E két szerep tapasztalataim szerint valamelyest valóban ellentmondásban áll egymással. Míg a folyamat első felében ugyanis magam is bevonódtam az egyes célkitűzések megvalósításába, a folyamat kutatására óhatatlanul kisebb hangsúly esett. Az utolsó években viszont az iskola kevésbé számíthatott a tőlem nyerhető erőforrásokra, hiszen a kutatás folyamata lekötötte azokat. A folyamat során megjelenő szerephangsúlyoknak ezt a változását természetesnek vélem, amellet hogy elismerem hátrányait is.

A kutatói szerepből alapvetően azt tanultam, hogy ha az iskolafejlesztés akciókutatással is jár, akkor elengedhetetlen, hogy az iskolafejlesztés feladata két személy előzetes megállapodásának megfelelő szerepmegosztása szerint két szereppé alakuljon át, amelyek egyikét a kutató töltse be. A kutatói és a fejlesztői feladatok pedig, amellet hogy a két szerep összetartozása, egymást kiegészítő volta kétségtelen, az egyes konkrét élethelyzetekben mégis elválaszthatók és elválasztandók egymástól.

7. ÖSSZEGZÉS

Dolgozatom az Inklúziós index iskolafejlesztési program akciókutatásának folyamatát és eredményeit mutatta be, amihez kapcsolódóan elsőként arra a kérdésre kerestem a választ, *hogyan változik az „Inklúziós index” hatására egy hazai általános iskola.*

A *fejlesztés hatásmechanizmusa* szempontjából alapvetőnek bizonyult az iskolafejlesztési napok által elindított diskurzusok folyamatossá tétele, a szakmai párbeszéd, a közös célkitűzési és problémamegoldási folyamatok működése. Az Inklúziós index iskolafejlesztési program hatékonyságának kulcsa - tapasztalataink szerint - az iskolafejlesztési nap által biztosított széles körű kommunikáció. Ennek hatására indult el a szervezeti tanulás az iskolán belül, amelynek következtében már nem az iskolavezetés szűk körének feladata és felelőssége, hogy „ráérezzen” a folyamatokra és beavatkozzon, elvárjon és motiváljon, hanem elindult egy nyílt kommunikáció arról, hogy melyik fél milyen célokat, prioritásokat, változásokat látna szívesen és hogyan vonódik be azok megvalósításába.

A pedagógusok aktív részvétele az iskola életével kapcsolatos döntéshozási folyamatokban nyitottabbá tette szemléletüket az inkluzív nevelés irányában, amelynek hatására saját osztályuk tanulói és szülői közösségén belül is képessé váltak az inklúzió szemléletének, programjának és gyakorlatának megjelenítésére. Új minőséget kapott a tanulókkal és a szülőkkel kialakított kapcsolatuk az egymás kölcsönös megbecsülésére építő partneri viszony kialakulása által. Ennek hatására felvethetővé váltak az iskola életére, fejlesztésére vonatkozó tanulói és szülői javaslatok, és ez biztosította a tanulók és a szülők részvételét az iskolával kapcsolatos döntéshozási folyamatokban.

A pedagógusok már nem csupán oktatásfejlesztési, a tanítási módszerekbe beágyazott problémaként értelmezték az integráció folyamatait (Németh, 2003), hanem megértve az inklúzió szemléletét, valóban mindenki számára megfelelő iskola kiépítésén fáradoztak. Nem csupán kiszolgálták a tanulói szükségleteket, vagy a szülői igényeket, de saját szakmai elveiket, törekvéseiket és nehézségeiket is megjelenítették a diskurzusban, amely mindezek összehangolására törekedett. A fejlesztésben a legnagyobb szerepet a tantestület játszotta, amelynek bevonását az Inklúziós index módszertana biztosította. Segítségével olyan döntések születtek meg a tantestületben, amelyek tanulói és szülői megerősítés mellett a változások valódi mozgatórugóivá váltak. A tudatos változás és az egyre inkább kikristályosodó inklúziós szemlélet, program és gyakorlat pedig lehetőséget biztosított az iskola belső folyamatainak „finomhangolására”, egyúttal az iskola szakmai munkájának külső képviseletét is megerősítette.

Az iskolafejlesztés *mikrostrukturái és feltételei* szempontjából kiemelkedő kutatási kérdések egyes aspektusaira az akciókutatás során az alábbi válaszokat találtam.

Hogyan befolyásolja az „Inklúziós index” alkalmazása az iskola munkatársainak szemléletét? Az iskola munkatársainak szemléletváltozását leginkább a közöttük kialakuló együttműködések minőségi változásaiban tudom megfogni. Az együttműködések minőségének határozására egy kutatás által kifejlesztett háromfokozatú szakmai „skalát” alkalmaztam. Ennek fokozatait az (1.) információk cseréje, a (2.) munkamegosztás és a (3.) kokonstrukció biztosítja (Gräsel et al., 2006).

A csere során az információk és eszközök cseréje történik. Jellemző formája a tanácsadás, amely során az együttműködő felek közelednek egymáshoz, de még nincs közös céljuk. Ebben a fázisban az egyének alapvetően önállóan tevékenykednek, de rövid megbeszéléseket és találkozókat tartanak, ha szükségesnek látják. A csere leginkább akkor működik, amikor az egyes személyek egymást követően ugyanazzal a témával foglalkoznak, illetve ugyanazt az osztályt vagy gyermeket tanítják. Az Inklúziós index segítségével történő iskolafejlesztés kezdetén a kooperáció e fokozata volt leginkább jellemző a tantestületre. A munkatársak az egyes tanulókról információt cseréltek, illetve a tanórai feladat- és munkakártyák cseréje is előfordult. Problémák esetén kértek tanácsot egymástól, de tanítási vagy fejlesztési céljaikat nem egyeztetették.

A *munkamegosztó kooperáció* ennél szorosabb együttműködési forma, amelyben már megjelenik a pontos célmeghatározás. A fejlesztés során ehhez strukturált feladatok formájában közelítenek a kollégák. Megkezdődik a feladatok elosztása az egyének között, de ez még nem jelent közös munkát. A célok és a felelősség azonban már közös. Az iskolafejlesztésben résztvevő iskolában az együttnevelésre vonatkozó korábbi HEFOP projekt során azt figyelték meg a kollégák, hogy az iskolavezetés végezte a feladatok elosztását, a pedagógusok azoknak pusztán végrehajtói voltak. Egyetértettek ugyan a célokkal, a közös felelősség egyénekre történő lebontása és a konkrét feladatvégzés azonban „felülről jövő” utasításként jelent meg számukra. A megvalósításba így a „felülről jövő ellenőrzés” mértékének megfelelő, de a lehetőségekhez mérten legszerényebb aktivitással vonódtak be.

Ezen a skálán az együttműködés legmagasabb fokát a *konstruktív* fogalma írja le. A partnerek ezen a szinten egymással intenzív feladatmegosztásban dolgoznak együtt, egyéni tudásukat megosztják, hogy ezáltal jobban megismerjék a helyzetet, közös feladat- és problémamegoldás alakuljon ki, közös döntéshozatal, jobb konfliktusmegoldás, teamtanítás és együttnevelés jellemezze az iskola működését (Gräsel et al., 2006). A fejlesztés célja az iskolában az inklúzió továbbfejlesztése volt a fenti együttműködések fejlesztésén keresztül. Az iskola fejlesztésének következő tanévre vonatkozó prioritásait az iskola tantestülete ennek megfelelően – a tanulókat és a szülőket is bevonva – együtt határozta meg, és azok megvalósításáért is együtt viselte a felelősséget.

A célzott fejlesztés hatására a pedagógusok feladatmegosztása önkéntessé és intenzívvé vált, nyitottabbak lettek egymás tudásának megismerésére, közös döntéseket hoztak, együtt keresték a konfliktuskezelés és a problémák helyben leginkább alkalmazható módját, illetve eseti párokba rendeződve tanítottak, két tanító, tanár-tanító, illetve tanító-gyógypedagógus és tanár-gyógypedagógus teamekben. A teamek az inklúzió elvárásainak megfelelően együtt tervezték, szervezték és értékelték a tanítást. Az inklúzió fejlesztéséhez az együttműködésnek ez a szintje szükséges, amelyben az egyes tanítási-tanulási folyamatokat a pedagógusok nem csak egymás között, de ebben az esetben különös hangsúllyal a segítő szakemberekkel együtt konstruálják meg. Az iskola fejlődésének a skála minőségi szintjeivel történő párhuzamba állítása azt mutatta meg számomra, hogy az Inklúziós index segítségével végzett iskolafejlesztési folyamat képes volt eljuttatni az iskolát a szakmai együttműködés lehető legmagasabb szintjére. A szakspecifikus és a szakterületeken átívelő kooperáció a tanítási folyamat közös konstrukciójának eredményképpen bontakozott ki.

Az akció kutatásnak a fejlesztés mikrostruktúráinak feltárására irányuló második alkérdése: *hogyan hat egymásra a szemlélet, a program és a gyakorlat a fejlesztés során?*

Az egyes Index dimenziók egy nagyon szabad, a pedagógusok autonómiáját tiszteletben tartó, ugyanakkor a változásokat is ösztönző együttműködés következtében tudtak hatni egymásra. Az iskola szemléletét, programját és gyakorlatát az iskolaközösség tagjai együtt formálták a pedagógusok helyi kezdeményezésére építve. Az iskolafejlesztés első fejlesztési ciklusában ugyan kiegyenlítettek voltak e három dimenzió célkitűzései, a második évben azonban már inkább a szemléleti, majd pedig a gyakorlati dimenzió prioritásai kerültek előtérbe. Ugyanakkor mindhárom évben megjelentek minden dimenzió célkitűzései. Ez azt igazolja, hogy az iskola munkatársai számára mindhárom dimenzióra szükség volt az inkluzív nevelés fejlesztése szempontjából. Az iskolafejlesztés tapasztalata azt mutatja, hogy a szemlélet, a program és a gyakorlat, hálózatos egymásra hatások következtében együtt alakítható.

Az inkluzív nevelés helyi konstrukciójának a helyi viszonyoknak megfelelő kialakítása olyan soktényezős folyamat, amely széles körű participációt igényel (*Olechowski és Wilhelm, 2006*). A folyamatba való bevonódás az iskolafejlesztést koordinálók aktív részvételét ösztönző tevékenységét igényli, amely sikeressége esetén a nyílt párbeszéd segítségével önmagukat katalizáló folyamatokat indít el. A részvétel az akció kutatás során ösztönözhetőnek bizonyult azáltal, hogy a – vélemények és fejlesztési javaslatok jelzésére is alkalmas – kérdőíveket mindenki megkapta, hogy külön figyelmet fordítottunk a fejlesztési prioritások és eredmények kommunikációjára, és hogy a helyi diskurzusokba személyesen is bevontuk az egyes csoportok képviselőit. A szülők képviselőit bevontuk a koordináló csoport és az iskolafejlesztési nap munkájába, valamint a konzultációkba, a tanulókat elsősorban az osztály, és iskolai szintű konzultációs folyamatba, a szakszolgálatok munkatársai és azok vezetői számára pedig külön konzultációkat szerveztünk, és bevontuk őket az iskolafejlesztési nap tevékenységeibe is.

A kérdőívek személytelen és a megbeszélések, konzultációk személyes kommunikációja jól kiegészítették egymást, alternatívát nyújtottak a bevonódás számára. A részvétel ösztönzésében is egyre bátrabbá váltunk a fejlesztési folyamat során, hiszen kezdetben a kérdőívek, később egyre inkább a konzultációk szervezése kapott hangsúlyt. A konzultációkat először inkább a szakszolgálatok és szakmai szolgáltatások intézményeinek vezetőivel és munkatársaival tartottuk szükségesnek, a szakmai párbeszéd ösztönzése szempontjából. Nehezen tudtuk elképzelni, hogyan valósíthatók meg az Index által ajánlott tanuló és szülői konzultációk. A koordináló csoporttal együtt erre az akció kutatás utolsó időszakában vállalkoztunk csak. Tapasztalataink viszont elsőprő erejűek voltak. Olyan párbeszéd indult el a felső tagozatos tanulókkal és a szülőkkel, amelynek pedagógiai szakmai relevanciája és az inkluzív nevelés szemlélete szempontjából vett hitelessége minket is meglepett. A konzultációk nyílt párbeszéde miatti korábbi tartózkodásunkat felváltotta a konzultációk iránti elköteleződés. Az iskola a változásokra lassan reagáló intézmény. A probléma felismerésének, azonosításának, és a megoldásmód kidolgozása leggyorsabb módjának a párbeszéd intenzívebbé tétele bizonyult.

A fejlesztés mikrostruktúráit kutató harmadik alkérdés: *Hogyan értelmezik a szülők és a tanulók az inklúzió fejlődését az iskolában?*

Az inkluzív nevelés vonatkozásában a tanulók és a szülők is egyértelműen elismerték a pedagógusok minden gyermek érdekében kifejtett munkáját.

A tanulók egymás közötti viszonyaira is kihatott az a szemlélet, amelyet pedagógusaik közvetítettek számukra. A tanulók közötti különbségeket a tanulási problémák különböző fokán nagyon nehéz pontosan megérteni, főként a gyerekeknek. Az első iskolafejlesztési napon ezért tervezte azt a tantestület, hogy sikeres fogyatékos emberekkel történő beszélgetéseken át segíti elő a tanulók szemléletváltóját. Ez a terv részben megvalósult az Ability Park segítségével, részben elvetették a pedagógusok, hiszen feltételezésük szerint ezt a tudást a tanulók nehezen tudták volna a mindennapjaikra vonatkoztatni. A tanulásban megjelenő különbségeket sokkal inkább hasonlították az életkori különbségekhez, és az életkorból adódó különbözőség elfogadását kívánták elősegíteni. A gyerekek között valóban csökkent is a korosztályok között korábban meglévő feszültség, amely korábban a tanórán kívüli agresszió formájában okozott problémát. Az alsó tagozatosok kapcsolata így javult felsős társaikkal.

Egymás elfogadása az együttműködő tanulás gyakorlatában is fejlődött. A diákok ugyan a kezdeti lelkesedés után sok konfliktust megélték a kooperatív munkaformák által, de ezeken keresztül meg is tanulták kezelni azokat. A tanórák így segítségükre tudtak lenni az egymás iránti megbecsülés elsajátításában. Emellett a diákok egyre jobban felismerték a közöttük lévő különbségeket, amely tudással esetenként vissza is éltek. Ugyanez a tudás segített azonban egymás megismerésében és elfogadásában is. Az elfogadás kifejeződése kommunikációjukban, hogy „mindenkit másképp kell megszokni”, illetve fontos számukra, hogy egymással „ki tudjanak jönni”.

A tanórákon szívesen dolgoztak együtt heterogén összetételű csoportokban, elfogadták a pedagógusok csoportba sorolását. A csoportmunka morális szabályaként fogalmazták meg, hogy mindenkit meghallgatnak, törekednek arra, hogy mindenkinek legyen „szava” a csoportban. Szemléletükben megjelent, hogy a különböző tárgyakból valaki különbözőképpen teljesíthet. Szívesen segítettek egymásnak, sőt a „gyengébbeknek” is. A segítségnyújtás normájaként említették, hogy meghagyják társaiknak a segítség elutasításának szabadságát, bár értékeli annak elfogadását, illetve hogy elismerést várnak azok számára is, akik elfogadják a segítséget, hiszen a segítség mellett is erő és szorgalom kell a tanuláshoz.

Az inklúzió fejlődését a *szülők* esetében is utolérhetjük, az értékekről szóló diskurzusban, valamint a kirekesztésről és a befogadásról szóló nyilatkozatokban. A kérdőívek tanúsága szerint a szülők magas arányban értéként tekintenek arra, hogy gyermekeiket mások elfogadására neveljék, és értékeli, hogy az iskola számára is fontos az elfogadás és az együttműködés megtanítása. Az interjúkban megjelennek olyan értékképzetek, amelyek szerint arra szeretnék nevelni gyermekeiket, hogy ne utasítsák el azt, akinek problémája van. Az érvek között szerepel, hogy ezáltal tanulják meg az együttélést, hiszen „ugyanazokkal lesz felnőtt, akikkel most gyerek”, „ha kikerül az iskolából, különféle emberekkel kell együtt dolgoznia”, és „mindenkivel együtt kell működni”. Értékként jelenik meg, hogy „be kell fogadni” akár egy értelmi fogyatékos gyermeket is. Visszajelzéseikben megjelenik az egyenlőség mint érték iskolai

megvalósításának elismerése, amennyiben úgy ítélik meg, hogy a pedagógusok minden gyermeket egyenrangúnak tekintenek, és minden gyerektől a saját képességeiknek megfelelő teljesítményt várják.

A szülők esetében a kirekesztés és a befogadás szemlélete is megjelent, sőt egyre elevebb diskurzusokat folytattak róla. A szülők kétharmada kezdettől elfogadta az integrációt. A fejlesztés előrehaladtával az integráció, amellet hogy válaszaikban az SNI tanulókkal történő együttneveléssel közepes mértékben függött össze, egyre szorosabb asszociációt mutatott viszont a differenciált oktatás, és a kooperatív oktatás, valamint minden tanuló támogatásának aspektusaival is. Mindez arra utal, hogy tartalmában átalakult az integráció szülői értelmezése, egyre inkább megtöltődött az inkluzív nevelés szemléletével, és bár az 'inklúzió' kifejezést nem, de a 'befogadást' használni kezdték.

Az integráció, a stigmatizáció, a befogadás tehát diskurzusok alapját képezte, több ponton megkérdőjeleződött és az erről szóló beszélgetéseket az iskolába újonnan érkező gyerekek és szülők esetében újra és újra kellett kezdeni, hasonlóképpen a tudományos vitákhoz. Bár az iskolai diskurzusban az integráció csak a politika „lőzunggyűjteményének” részeként jelent meg. A kritika ennél általánosabb, sőt az inklúzióval kapcsolatos szakmai viták hevében a pedagógiai mítosz, (*Kobi*, 2006), a fantazmagória, utópia, „patyomkin-falu”, „homlokzatépítés” (*Speck*, 2010), de emellett a „romantikus fundamentalizmus”, álmodozás, illúzió (*Wocken*, 2010) kifejezések sem ritkák. Az inkluzív nevelés elkötelezett kutatói azonban szükségét látják e paradicsomi célképzetek relativizálásának, amelyek az inklúziót végtelen folyamatként jelenítik meg (*Hinz*, 2004; *Booth és Ainscow*, 2009). Az álláspontok ilyen sokszínűsége alátámasztja az inkluzív nevelés megvalósításának határaitól és lehetőségeiről szóló kutatások és folyamatos diskurzusok szükségességét mind az iskola szintjén, mind tudományos vonatkozásban.

Az iskolafejlesztés folyamatának és eredményeinek bemutatása az akciókutatás összegzéseként kétségtelenül egy 'kirakat', amelybe a kutató és társai a folyamat változásait és eredményeit állítják ki a nyilvánosság elé. Mivel a kutatás célja az inkluzív iskolafejlesztés lehetőségeinek feltárása, ezért a legszebb portékákkal csalogatjuk a közoktatás piacának az inklúzió fejlesztésére vállalkozó iskoláit. Nem hallgathatjuk el azonban az inklúzió fejlesztését esetünkben akadályozó tényezőket sem. Végül az iskolafejlesztés mikrostrukturáinak utolsó vizsgált aspektusaként jelenik meg a kérdés: *Milyen akadályok merülnek fel az inklúzió megvalósítása során, ugyanakkor milyen erőforrások mozgósíthatók az iskolában az inklúzió fejlesztése érdekében?*

Az inklúzió iskolai szintű megvalósulását akadályozó tényezők közül az iskola számára a legnagyobb problémát az iskolán kívüli akadályok jelentették. Az iskolán kívüli akadályok az iskola részéről kevésbé leépíthetők, bár azok negatív tendenciáit az iskola valamelyest képes kiegyensúlyozni. Ilyen társadalmi akadálnak tekintettük a gazdasági válságot, amely a gyerekek szabadidős elfoglaltságaira volt közvetlen és azonnali negatív hatással, amelyet az iskola a szabadidős kínálatának fejlesztésével tudott valamelyest ellensúlyozni. A gazdasági krízissel egyidejűleg az iskolában is érzékelhető agressziószint növekedés a gyerekek elfogadásának növelésével, a konfliktuskezelés előtérbe helyezésével vált valamelyest kompenzálhatóvá. Teljes mértékben azonban az iskola

önmagában nem tud ellensúlyozni lényegileg társadalmi, gazdasági folyamatokat, felszámolni az azok következtében kialakuló akadályokat.

Az inkluzív nevelés megvalósítása szempontjából külső, oktatási rendszer szintű akadálnak tekinthető a pedagógiai szakszolgálatok támogató szolgáltatásaihoz való hozzáférés korlátozottsága, amely az iskolában elsősorban a pszichológiai és logopédiai szolgáltatások órászámainak alacsony voltát jelentette. Nehézséget jelentett továbbá, hogy az SNI és BTM tanulólétszám emelkedéséhez a segítő szakemberek órászáma nem mindig tudott gyorsan és rugalmasan alkalmazkodni. A szakszolgálatok munkatársainak személyi változásai pedig a szakmai kapcsolatok újraépítésének (többször)feladatát is magával hozták.

Ezeket az akadályokat az iskola úgy próbálta befolyásolni, hogy kommunikálta igényeit a szakszolgálatok felé, valamint maga alkalmazott még egy-egy félállású pszichológust, fejlesztő pedagógust, de szabadidőfelelőst és gyermekvédelmi felelőst is, mivel ezeknek a szaktudásoknak a megerősítésére volt szükség az iskolában. Az iskolafejlesztés tapasztalata tehát azt mutatja, hogy SNI tanulók befogadása esetén nem elég a gyógypedagógusok szolgáltatásait elérhetővé tenni, más szakszolgálatok megerősítésére is szükség van.

Az iskolafejlesztési folyamatból megtanulhattuk továbbá, hogy nemcsak a szakemberek megjelenésére van szükség az iskolában, hanem az általuk nyújtott szolgáltatások iskolán belüli összehangolására is, amely egy külön vezetőségi feladatkörre és szereppé vált. Ezáltal az inklúzió azt is jelenthette az iskolában, hogy a korábbi egyéni integrációs folyamatokat az iskola szintjén összehangolt folyamattá alakították, amelyben nem kezelték külön a tanulásban akadályozott gyermekek, a roma gyermekek, a beszéd fogyatékos, tanulási zavarral vagy nehézséggel küzdő vagy hátrányos helyzetű diákok tanulásának támogatását, hanem a felmerülő nehézségekre az iskola kultúrájába beépült egységes megközelítésmóddal azonnal, akár együttes erővel tudtak reagálni.

Az iskola belső világában rejlő akadályok a tanulás és a tanórai részvétel akadályaitként jelentek meg. A pedagógusok ezek felszámolása érdekében éltek az osztálytermi munka változatosabbá tételének, valamint a konfliktuskezelés és az együttműködő tanulás fejlesztésének lehetőségeivel is.

Az iskolafejlesztés hatását befolyásolta, hogy a hazai oktatási rendszer a fejlesztés időszakában számos változason ment keresztül, különösen az inkluzív nevelés szabályozása tekintetében.⁸¹ Mindez hatással volt az iskolafejlesztésre is. Egyrészt az iskola központi támogatással működő HEFOP programja bizonyos pontokon előkészítette, megalapozta az inkluzív iskolafejlesztést, amely leginkább a tanulói értékelés fejlesztésének vonatkozásában vált érzékelhetővé. Másrészt a gyorsan változó környezet már éves szinten is nagyon nehezen tervezhetővé tette a folyamatot. Ugyanakkor ez a gyorsan változó környezet ösztönözte is a belső diskurzusokat és segítette az iskolát a változások követésében, valamint abban, hogy az újabb és újabb lehetőségek közül a saját céljainak megfelelően válasszon.

Végül az akciókutatás utolsó vizsgált kérdése: *mit tanultam saját szerepeim és tanulatársaim szerepeinek tapasztalatából?*

⁸¹ Lásd: A kutatás oktatáspolitikai kontextusa c. fejezet

Tapasztalataink tanulságának tekintem, hogy a résztvevők az együttműködések megtapasztalása révén bátorságot meríthettek a változáshoz és a változtatáshoz. A bátorítás által ugyanis az iskola ösztönözheti mások aktív részvételét, vagyis hogy „aktivistákka tegye” a résztvevőket (*Noffke*, 2010). Így váltak elsőként a pedagógusok az inkluzív nevelés helyi aktivistáivá, később pedig a szülők és a gyerekek is. Ez az aktivista szerep azonban esetünkben nem azt jelentette, amit például a norvég Index-folyamatot működtető iskolákban, ahol a gyerekek dalokat, verseket, rajzokat, újságokat készítettek a másság elfogadását hirdető olyan feliratokkal, mint „senkit sem rekesztünk ki” és egy ezt a témát középpontba állító napon a projekt emblémáját ábrázoló pólóban és zászlóval ünnepelték az iskola célkitűzését (*Nes*, 2011). Ennek a hazai iskolának a közössége kevésbé direkt módon, inkább az egyes gyakorlati helyzetekben jelenítette meg az inklúzió iránti elkötelezettségét.

A résztvevők társutatókká tétele, mint a tudományos gyakorlat demokratizálásának lehetősége (*Kemmis és McTaggart*, 2010) az iskolával szerzett tapasztalataim alapján számomra is megerősítést nyert. A pedagógusok, a szülők és a gyerekek is olyan kérdéseket vetettek fel, olyan javaslatokat tettek, amelyek a fejlesztés prioritásait, a célok megvalósításának módjait és ezáltal a kutatás kérdésfelvetéseit, folyamatát is befolyásolták. Az iskolafejlesztés hatására a tapasztalataikra való reflektálás révén ők maguk is részt vettek az eredmények értékelésében, azok okairól, mozgatóiról maguk is létrehozták saját elméleteiket, amelyek az egyes konzultációs interjúk keretein belül váltak közös elméletekké.

Az iskola önrértelmezése, identitása bizonyos mértékben megváltozott a fejlesztés hatására. Többször is megfogalmazták, hogy „a kooperáció és az inklúzió ma már jobban meghatározza az iskolát, mint a Montessori” (iskolavezetés tagja, 2011). Ezt különösen jelentősnek tartom azért is, mert ezáltal a változás nyílt felvállalása jelent meg az iskola kultúrájában.

A kutatásból megtanultam, hogy az Inklúziós index erőssége elsősorban a személyzet, vagy inkább testületfejlesztés, amelyre képes ráépíteni az oktatásfejlesztés és a szervezetfejlesztés dimenzióit is. Különös erőssége a szemlélet, a program és a gyakorlat folyamatos összevetése, amelyek egymásra hatása (dialektikája) mindhárom fejlődését ösztönözheti.

Az akciókutatásban a kutató is aktivista szerepben jelenik meg (*Kemmis és McTaggart*, 2010). Ebben a szerepben azt tanultam, hogy fejlesztő hatását leginkább mértéktartásának köszönheti. A fejlesztésre irányuló pozitív nyomás nem lépheti át az iskola realitását. A sürgősségérzet, a partnerség, az adatok átláthatósága, a nem büntető jellegű elszámoltathatóság, és az előbbiei hatásaként megjelenő „ellenállhatatlan szinergia” hatásait nemcsak az oktatási reformokra (*Fullan*, 2010), de az iskolafejlesztés változásaira is jellemzőnek tartom. Azt tapasztaltam azonban, hogy az integrált és inkluzív nevelés hazai oktatáspolitikai preferálása már eddig is az ideálisnál erősebb nyomást fejtett ki a közoktatásra és a közvéleményre. A nyomás tovább fokozását így nem tartottam hatékony stratégiának, inkább a szemlélet elmélyítésére és a gyakorlatba való átültetésének módjára és eredményeire próbáltunk összpontosítani. Az összehangolt, átfogó és partnerségen alapuló fejlesztés által úgy tapasztaltam, hogy a folyamat és azok eredményének

átláthatósága, az iskolai belső (és a szakmai külső) nyilvánosság segítségével elégséges ösztönzőként jelentek meg.

Az kutatás során foglalkoztatott az a kérdés is, hogy akciókutatóként hogyan tudom befolyásolni az iskolafejlesztést. Úgy láttam, hogy bár az iskola önértékelésére, célkitűzésére és megvalósítási folyamataira számít a program, azért a kutató is lehetőséget kap a folyamat közvetlen vagy közvetett befolyásolására. Közvetlenül a megbeszélések szereplőjeként, koordinátoraként megerősíthettem beszélgetőtársaimat, fókuszálhattam a figyelmüket és magam is javaslatokat vethettem fel. Emellett a kérdőívek és interjúk kérdéseinek összeállításával és megfogalmazásával is hatást gyakoroltam a fejlesztésre, valamint az eredmények értelmezésével, kommunikációjával is lehetőségem nyílt saját gondolataim kifejtésére. A pedagógusok többször a kérdőív eredményeinek – fejlődési vagy visszaesési tendenciáinak – tanulságait levonva ismertek rá egy-egy szempont fontosságára, azok mintegy ötletet adtak nekik a következő évi fejlesztési célkitűzéseik megfogalmazására.

Az akciókutatás célja egy „belülről” történő megértés, amely során a kutató „az iskolával és nem az iskolán” dolgozik együtt (Ainscow, 2002, 41). Az akciókutatás eredménye a kutatás jelentőségében és a kutatói megértési és tanulási folyamatok eredményességében rejlik. Felvetődik azonban, hogy mi számít fejlődésnek a megértésben, honnan tudjuk, hogy valóban tanultunk valamit az akciókutatásból. Ezeket a kérdéseket a kritikai önreflexió fogalmára utalva válaszolom meg, amely szerint a folyamat együttműködést igényel, és az interpretációk feltárása bázisán jut el a tapasztalatok reflexiójáig. Ezek a reflexiók tárják fel a tudást és hozzák létre a megértést az akciókutatásban.

A kutatásról szóló beszámolóban a tudományosság igénye szempontjából szükséges 'meta szintű' elemzések absztrakt megjelenítése és az akadémikus kutatás azon veszélye között egyensúlyoztam, amely szerint a kutatási beszámolóban az információk relevanciája erodálódik, átalakul, vagy túl komplex és kvalifikált lesz ahhoz, hogy használható maradjon (Hammersley, 2010). Ennek az egyensúlyozásnak az eredménye olvasható dolgozatomban, amely a tudományosság mellett a feltárt tudás használhatóságának szempontját is szem előtt tartotta.

Az akciókutatás lezárása nem hasonlít más kutatások lezárásához, ebben ugyanis nincs „happy end”, nincsenek általános érvényű és végső igazságok, „csak” újra és újra kezdődő folyamatok vannak (McNiff és Whitehead, 2009). Így folytathatnánk az iskolafejlesztést ebben vagy akár más iskolákban, de újra felvethetnénk az akciókutatásra, az iskolafejlesztésre vagy az inkluzív nevelésre vonatkozó alapkérdéseket is. Amiként a pedagógia tudománya az alapfogalmak útvesztőjében él (Gombocz és Trencsényi, 2007), így annak olyan új kérdésköreire, mint az inkluzív iskola koncepciója, és az iskolafejlesztés, valamint az akciókutatás módszertana mindez fokozottan érvényes. Mindezek szerzőként állásfoglalásra készítettek, kísérletre e fogalmak tisztázására, és annak vállalására, hogy állásfoglalásom több vonatkozásban csupán vitaalapot képezhet majd a kibontakozó törekvések további diskurzusai számára.

A kutatás tapasztalatai alapján a további diskurzusok és az inkluzív iskola hátterében álló szakmai feltételek kutatása számára az alábbi témákban végzett tapasztalatok gyűjtését és tudományos igényű rendszerezést ajánlom:

- Az összetett tanulói szükségletek okán a különböző kompetenciájú segítő szakemberek összetett szolgáltatási rendszereire irányuló modellek kidolgozása
- A kéttanáros modell egyes formái és azok célzott és hatékony alkalmazási módjainak elmélyítése a felső tagozaton
- A bullying és az iskolai kirekesztettség kapcsolatára irányuló további kutatások
- A kooperatív oktatásnak a konfliktusok felszínre hozását ösztönző és a konfliktusmegoldás megtanítását segítő hatása

Tudom, hogy az iskolában tapasztalt megoldások nem vihetők át közvetlenül más iskolák világába, azok folyamatai azonban mutathatnak hasonlóságot, ezáltal a kutatás felmutathat olyan általánosítható elemeket, amelyek tanulságul szolgálhatnak más intézmények számára. Megerősödött az a meggyőződése, hogy az inkluzív iskola megvalósításához iskolafejlesztésre van szükség, különösen a felső tagozatot is érintő fejlesztések esetén, amelyhez Inklúziós index eredményes és jól használható módszertani eszköztárat nyújt.

Az Inklúziós index iskolafejlesztési program akciókutatásából továbbá azt tanultam, hogy az inkluzív nevelés szemléletét az iskolák maguk töltik meg gyakorlati tartalommal, amelyhez ideális az iskolafejlesztés támogatása, hiszen közvetlen hatást tud gyakorolni az elmélet gyakorlatba történő átültetésére. Erre az Inklúziós index is képes volt, ösztönözni tudta a pedagógusokat szemléletük, programjuk és gyakorlatuk fejlesztésére. Mivel mindez az iskolaközösség társukatói szerepbe történő bevonásával volt megvalósítható, azt a tanulságot közvetíti a neveléstudományi kutatás számára, hogy új perspektívákat nyújthat, ha lépéseket tesz a kutatási folyamatok hasonló módon történő demokratizálása irányába, amelynek módszertani bázisa lehet a nevelési gyakorlat értelmezésével, jobbításával foglalkozó, a nevelési gyakorlat valóságával lényegi kapcsolatban álló akciókutatás.

8. BIBLIOGRÁFIA

- Ainscow, M. (1996): *Speciális szükségletek az osztályban*. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest
- Ainscow, M. (1999): A befogadó iskolák felé. In: Kereszty Zsuzsa (szerk.): *Mindenki iskolája*. IFA-BTF-OM. Budapest, 55-64.
- Ainscow, M. (2002): *Understanding the Development of Inclusive Schools*. RoutledgeFalmer, London and New York, 2. kiadás
- Ainscow, M. (szerk, 1991): *Towards Effective School for All: Some Problems and Possibilities*. In: Ainscow, M. (ed.): *Effective Schools for All*. Fulton, London, 215-228
- Ainscow, M. és Muncey, J (1995): Az elbírálás, a szóbeli és írásbeli értékelés. In: Csányi Yvonne (szerk.): *Hallássérült gyermekek integrált nevelése*. BGGYFK, Budapest, 53-74.
- Ainscow, M. és Muncey, J. (1995): Attitűdök és kapcsolatok. In: Csányi Yvonne (szerk.): *A hallássérült gyermekek integrált nevelése*. Bárczi Gusztáv gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest, 75-90.
- Ainscow, M. és Tweddle, D. A. (1995): Feladatok és tevékenységek. In: Csányi Yvonne (szerk.): *A hallássérült gyermekek integrált nevelése*. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest, 38-52.
- Ainscow, M., Beresford, J., Harris, A., Hopkins, D., Southworth, G. és West, M. (2000): *Creating the Conditions for School Improvement. A Handbook of Staff Development Activities*. Fulton, London
- Altrichter, H. és Posch, P. (2007): *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 4. átdolgozott és bővített kiadás
- Altrichter, H. és Posch, P. (2008): Forschende Entwicklung und Entwicklungsforschung – Argumente für eine Neubewertung von Aktionsforschungsansätzen in der deutschsprachigen Bildungsforschung. In: Hofmann, F., Schreiner, C. és Thonhauser, J. (Hrsg.): *Qualitative und Quantitative Aspekte. Zu ihrer Komplementarität in der erziehungswissenschaftlichen Forschung*. Waxmann, Münster, New York, München, Berlin, 75-98.
- Anderson, G. L. és Herr, K. (2010): The New Paradigm Wars: Is There Room of Rigorous Practitioner Knowledge in Schools and Universities? In: Campbell, A. és Groundwater-Smith, S. (2010): *Action Research in Education*. I. SAGE, Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC, 1-24.
- Annási Ferenc és Görcsné Muzsai Viktória (2000): Innováció és változásmenedzsment. Közoktatási Vezetőképző Intézet, Szeged
- Arató Ferenc és Varga Aranka (2005): *A kooperatív hálózat működése*. Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs
- Arnstein, S. R. (1969): A Ladder of Citizen Participation. In: *Journal of American Institute of Planners*, 35, 4, 216-224.
- Atkinson, T., Cantillon, B., Marlier, E. és Nolan B. (2002): *Social indicators*. The EU and the social inclusion. Oxford: Oxford University Press.
- Az oktatási minisztérium középtávú közoktatás-fejlesztési stratégiája 2004 http://www.om.hu/letolt/kozokt/om_kozeptavu_kozoktatás-fejlesztési_strategiaja_040506.pdf letöltés: 2010. 07.20.
- B. Méhes Vera (2001): A Montessori pedagógia és az integráció. In: *Montessori Műhely*. 2. sz. 3-4. o.
- Babbie, E. (2003): *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Balassi, Budapest

- Bábosik István (1993): A spontán kirekesztődés, mint iskolai ártalom. In. *Új Pedagógiai Szemle*, 7-8. 86-94.
- Bábosik István (1999): *A nevelés elmélete és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Bábosik István (2000): Az iskola nevelési hatékonyságának mutatói. In. *Új Pedagógiai Szemle*, 50. 4. 3–11.
- Bábosik István (szerk, 2004): *Neveléstudomány*. Osiris Kiadó, Budapest
- Bacska Bea, Lénárd Sándor, Rapos Nóra és L. Ritók Nóra. (szerk, 2006): *Az együttműködésen alapuló tanulásszervezés*. Oktatási programcsomag, szöveggyűjtemény. SuliNova Kht., Budapest
- Bakcsi Gyula (1996): *Szervezeti magatartás és vezetés*, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest
- Balázs Éva (1999): Önfelkészítő iskolák – Egy alapítványi kezdeményezésű innováció. In. Vágó Irén (szerk): *Tartalmi változások a közoktatásban a '90-es években*. Okker, Budapest 223-240.
- Balázs Éva, Kiss Éva, Vágó Irén és Zsolnai József (1986): Pedagógiai akciókutatás a képességfejlesztés szolgálatában. *Oktatástudományi Kutatások* 1. kötet. Oktatókutatási Intézet, Budapest.
- Balázs Éva: Innovativitás a közoktatásban. In. *Iskolakultúra*, 2003. 13. 1. 37-47.
- Bánfalvy Csaba (szerk, 2008): *Az integrációs cunami*. ELTE BGGYFK, Budapest
- Bangó Jenő (é. n.): *Niklas Luhmann rendszerelmélete és a konstruktivista nevelés*. www.szazadveg.hu/files/kiadoarchivum/bango.pdf letöltés: 2010. 06. 10.
- Bárdossy Ildikó (2006): A befogadó iskola és környezete. In. *Új Pedagógiai Szemle* 3. 35-45.
- Barlai Róbertné és Pecsényi Éva (2007): *Egy pedagógiai kísérlet nyomában – Az értékközvetítő és képességfejlesztő program*. Kézirat, OFI.
- Barnes, C. (2009). Egy évtized változásai: reflexiók az „emancipatív” fogyatékosághozjárásra. In. *Fogyatékos és Társadalom*, 1. 13-22.
- Barnett, B. C. (1985). Peer-assisted leadership: Using research to improve practice. In. *Urban Review*, 17 (1), 47-64.
- Barnett, B. G. (1990). Peer-assisted leadership: Expanding principals' knowledge through reflective practice. In. *Journal of Educational Administration*, 28 (3), 67-76.
- Báthory Zoltán: Az innováció helye a közoktatásban. In. *Pedagógiai Műhely*, 2005. 30. 2. 12. 15.
- Becze Orsolya (2010): *„Lépésről lépésre” egy pedagógiai innováció nyomában* Ph.D. értekezés, Budapesti Corvinus Egyetem, Szociológiai és Társadalompolitikai Intézet, Budapest
- Belbin, M. (2003): *A team, avagy az együttműködő csoport*. Edge 2000, Budapest
- Benczúr Miklósné (1991): Mozgásfogyatékosok integrált oktatásának helyzete egy felmérés tükrében. In. *Gyógypedagógiai Szemle*, 1. 25-33.
- Benda József (1993): Lépések egy humanisztikus iskola felé. In. *Új Pedagógiai Szemle*, 9. 70-92.
- Benedek István (1999): *Az intézményvezetés négy tétele*. OKKER, Budapest
- Bernáthné Mohácsi Viktória (2002): A hátrányos helyzetű rétegek felzárkóztatásának lehetőségei Magyarországon – a Roma integrációs program 2003 jellemzői <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=oe2002-bernathne-hatranyos> letöltés: 2010. 05. 12.
- Beszámoló a 2004-2006 közötti időszakra vonatkozó Társadalmi összetartozásról szóló nemzeti cselekvési terv intézkedéseinek megvalósulásáról, 2006
- Biewer, G. (2009): *Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik*. Klinkhardt, Bad Heilbrunn
- Bintinger, G. és Wilhelm, M. (2001): Inklusiven Unterricht gestalten. Creating inclusive Education. In. *Behinderte*. 2. 51-59.
- Bloemers, W. (2003): *Ethics and Social Justice*. Peter Lang, Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien

Bloemers, W., Johnstone, D., Rodrigues, D. és Wisch, F.-H. (2004): *European Perspectives on Disabled People*. Peter Lang, Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien

Boban, I és Hinz, A. (2009): Breaking down Barriers for learning and Participation – (Ganztags-) Schulentwicklung mit dem Index für Inklusion als Aufbau kreativer Felder. In: Jerg, J.; Merz-Atalik, K.; Thümmel, R. és Tiemann, H. (szerk.): *Perspektiven auf Entgrenzung. Erfahrungen und Entwicklungsprozesse im Kontext von Inklusion und Integration*. Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 239-246.

Boban, I. és Hinz, A. (2003): Der Index für Inklusion – eine Möglichkeit der Selbstevaluation von „Schulen für alle“. In: Feuser, G. (Hrsg.): *Integration heute – Perspektiven ihrer Weiterentwicklung in Theorie und Praxis*. Peter Lang, Hamburg, 37-46.

Bodorné Németh Tünde (2009): *Sajátos nevelési igény, hátrányos helyzet és külön támogatás - Adatgyűjtés Nógrád megyében*. PhD értekezés, ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest
Bognár Mária (2003): *Iskolafejlesztés, oktatási reform – tapasztalatok az ezredforduló idejéről*. <http://www.oki.hu/cikk.php?kod=iskolafejlesztés-Bognar-Iskolafejlesztés.html>, letöltés: 2010. január 10.

Bognár Mária (2004): Oktatásfejlesztés, iskolafejlesztés az ezredfordulón. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 1. sz., 40-58. o.

Bogner, A. és Menz, W. (2005): Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion. In: Bogner, A., Littig, B. és Menz, W. (Hrsg.): *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung*. 2. kiadás, 33-70.

Bostingl, J. J. (1996): *A minőség iskolái. A Teljeskörű Minőségi Menedzsment (TQM)*

Booth, T. (2003): Viewing inclusion from a distance: gaining perspective from comparative study. In: Nind, M., Rix, J., Sheehy, K. és Simmons, K.: *Inclusive Education: Diverse Perspectives*. Fulton, London 253-263.

Booth, T. és Ainscow, M. (1998): *From Them to Us: an international study of inclusion in education*. Routledge, London

Booth, T. és Ainscow, M. (2000): *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in schools*. CSIE, Bristol

Booth, T. és Ainscow, M. (2002): *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in schools*. CSIE, Bristol, 2. átdolgozott kiadás

Booth, T. és Ainscow, M. (2009): *Inklúziós index: útmutató az inkluzív iskolák fejlesztéséhez*. ford. Csányi Yvonne és Schiffer Csilla, www.eenet.org.uk/resources/docs/Index_Hungarian.pdf letöltés: 2009. 11. 30.

Booth, T. és Ainscow, M. (2011): *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in schools*. CSIE, Bristol, 3. átdolgozott kiadás

Booth, T. és Black-Hawkins, K. (2005). *Developing learning and participation in countries of the South. The role of an Index for Inclusion*. UNESCO. Paris

Borbély Sjoukje (1995): *Fogyatékos gyermekek a bölcsődében*. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest

Bostingl, J. J. (én.): *A minőség iskolái: A Teljes körű Minőség Menedzsment (TQM) alkalmazása az iskolában*. Nyíregyháza, School Bt.

Bourdieu, P. (2005): *A tudomány tudománya és a reflexivitás*. Gondolat, Budapest

Bowers, T. (1996): A személyi fejlődés és a változás a speciális iskolákban. In: Csányi Yvonne (szerk.): *KÖZÖSEN. Személygyűjtemény az integratív neveléstől és oktatásról*. BGGYTF, Budapest, 141-148.

Breiting, S.; Mayer, M. és Mogensen, F. (2005): *Útmutató a fenntartható fejlődést szolgáló pedagógia minőségének javításához*. A SEED és az ENSI hálózat nemzetközi megvitatásra

készített dokumentuma. Ford.: Nyíró Zsuzsa <http://seed.schule.at/uploads/QC-HU.pdf> letöltés: 2011. szeptember 12.

Brokamp, B (2009): Der Index für Inklusion – mehr als ein Schulentwicklungsinstrument – entpuppt sich als. In: Jerg, J.; Merz-Atalik, K.; Thümmeler, R. és Tiemann, H. (szerk.): *Perspektiven auf Entgrenzung. Erfahrungen und Entwicklungsprozesse im Kontext von Inklusion und Integration*. Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 235-238.

Brumbauer Magdolna (1995): Látássérült gyermekek helyzete a befogadó iskolában. In: *Gyógypedagógiai Szemle*. Különszám. 28-35.

Buda Mariann (2009): *Tehetünk ellene! A gyermeki agresszió*. Dinasztia, Budapest

Cahill, M. (2007): *My Living Educational Theory of Inclusion Practice*. PhD Theses, <http://www.jeanmcniff.com/items.asp?id=49> , letöltés: 2010. december 6.

Campbell, A. és Groundwater-Smith, S. (2010): *Action Research in Education*. I-II-III. SAGE, Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC

Carlson, B. (2009): School self evaluation and the 'critical friend' perspective. In. *Educational Research and Review* 4. (3) 78-85.

Carr, W. és Kemmis S. I. (2010): Action Research as Critical Educational Science. In. Campbell, A. és Groundwater-Smith, S. (2010): *Action Research in Education*. II. SAGE, Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC, 53-82.

Castel, R. (1993) 'A nélkülözéstől a kivetettséig - a "kiilleszkedés" pokoljárása' In. *Esély*, 3.sz. 3-23.o.

Centre, Y., Ward, J. és Ferguson, C. (1991): *Towards an Index to Evaluate the Integration of Children with Disabilities into Regular Classes*. Macquarie Special Education Centre, Sydney

Channon, H. (2005): Using the index to develop inclusive teacher education in Eritrea. In. Booth, T. (ed.): *The Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. *International Experience*. Symposium August 4th 2005, Inclusive and Supportive Educational Congress, University Strathclyde, Glasgow, 7-19.

Cirmaz Mátyás (2008): A halmozottan hátrányos helyzetű tanulók integrációjáról. In. *Új Pedagógiai Szemle*, 6-7. 218-233.

Cohn, M. és Kottkamp, R. (1992): *Teachers: The missing voice in Education*. Albany State University of New York Press

Cook, L. (2004) Co-Teaching: Principles, Practices, and Pragmatics <http://www.ped.state.nm.us/seolibrary/qtrly.0404.coteaching.lcook.pdf> letöltés: 2011. 08. 22.

Coombs, C. P. (2003): Developing Reflective Habits of Mind. In. *Values and ethics in educational administration*. 1, (4) http://www.nipissingu.ca/csle/VEEA/VEEA_Vol1Num4.pdf letöltés: 2010. május 10.

Costa, A. és Kallick, B.(1993): Through the Lens of a Critical Friend. In. *Educational Leadership* 51(2) 49-51.

Cs. Czachesz Erzsébet és Radó Péter (2009): *Oktatási egyenlőségek és speciális igények*, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, <http://www.ofi.hu/tudastar/jelentes-magyar/9-oktatasi-090617> letöltés: 2010. 04.16.

Csabay Lászlóné (1979): Az általános iskolában tanuló gyengénlátók integrált oktatásának megszervezése. In. *Gyógypedagógiai Szemle*, VII./4. 269-278. o.

Csányi Yvonne (1983): Hallássérültek integrált oktatása. In. *Gyógypedagógiai Szemle*, 4. 260-269.

Csányi Yvonne (1991): Integráció - a "normál" pedagógia és a gyógypedagógia új együttműködési formája In. *Új Pedagógiai Szemle*, 12. 38-44.

Csányi Yvonne (1993): Integrált fejlesztés a kutatás szintjén. In. Csányi Yvonne (szerk.): Együttnevelés - Speciális igényű tanulók az iskolában. Az integrált fejlesztés lehetőségei. Iskolafejlesztési Alapítvány - OKI Iskolafejlesztési Központ. 22-28.

Csányi Yvonne (1998): Fogyatékosok integrált nevelésének kutatása Magyarországon. In. *Gyógypedagógiai Szemle*, Különszám, 48-53.

Csányi Yvonne (2000): A speciális nevelési szükségletű gyermekek és fiatalok integrált nevelése-oktatása. Illyés Sándor (szerk.): *Gyógypedagógiai alapismeretek*. ELTE BGGYFK, Budapest, 377-408.

Csányi Yvonne (2003): Speciális szükséglet vagy fogyatékoság? A befogadó pedagógia helye a magyar közoktatásban. Beszélgetés Csányi Yvonne-nal... az interjút készítette: Földes Petra In. *Új pedagógiai szemle*, 1. 67-73

Csányi Yvonne (2007): Integráció és inklúzió. Nemzetközi és hazai körkép. In: Girasek Judit (szerk.): *Inkluzív nevelés – A tanulók hatékony megismerése*. SuliNova, Budapest 138-163.

Csányi Yvonne (szerk, 1993): *Együttnevelés - Speciális igényű tanulók az általános iskolában. Az integrált fejlesztés lehetőségei*. Iskolafejlesztési Alapítvány, OKI Iskolafejlesztési Központ, Altern Füzetek 5.

Csányi Yvonne (szerk, 1996): *Közösen. Szemelvénygyűjtemény az integratív nevelésről és oktatásról*. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest

Csányi Yvonne és Perlusz Andrea (2001): Integrált nevelés – inkluzív iskola. In. Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris Kiadó, Budapest, 314-332.

Csányi Yvonne és Zsoldos Márta (1994): Világkonferencia a speciális szükségletűek neveléséről. In. *Új Pedagógiai Szemle*, 12. 41-50.

Csányi Yvonne és Zsoldos Márta (2003): A sajátos nevelési igényekkel kapcsolatos OECD-politika és a magyar gyógypedagógia. *Gyógypedagógiai Szemle*, Magyar Tudomány Napja különszám, 73–81.

Csányi Yvonne, Deák Tiborné és Gyöngyösi Lászlóné (1994): A hallássérült tanulók integrált oktatásáról. Tájékoztató és útmutató. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Szurdopedagógiai Tanszék, Budapest

Csányi Yvonne, Fótiné Hoffmann Éva, Kereszty Zsuzsa, Nagyné Kovács Ildikó és Willumsen, John (2009): *Inklúziós tanterv és útmutató a magyarországi pedagógusképzés számára*. Oktatási segédanyag. GYISM, Budapest

Cseh Gyöngyi, Gál Ferenc, Halász Gábor, Horn Gábor, Szabó Mária és Szüdi János (szerk, 1997): *Önfejlesztő iskolák*. SOROS Oktatási füzetek, Soros Alapítvány, Budapest

Csépe Valéria (2008): A különleges oktatást, nevelést és rehabilitációs célú fejlesztést igénylő (SNI) gyermekek ellátásának gyakorlata és a szükséges teendők. In: Fazekas Károly, Köllő János és Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv a közoktatás megújításáért*. ECOSTAT, Budapest. 139–166.

Csikos Csaba (2006). Tudatosság és metakogníció viszonya – Az ezredforduló interdiszciplináris megközelítései. In. *Iskolakultúra*, 12, 69-82.

Csobod Éva és Varga Attila (szerk., 2004): *Fenntartható közösségek és iskolafejlesztés. Innováció a tanárképzésben, az akciókutatás és a környezeti nevelés lehetőségei*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest

Dafinoui, I. és Lungu, O. (2003): *Research Methods in the Social Sciences*. Peter Lang, Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien

Darvas Ágnes és Tausz Katalin (2004): A gyermekkori kirekesztettség fogalma, mérésének lehetőségei – tendenciák az EU-ban, tapasztalatok egy hazai kutatás nyomán. Budapest www.nfh.hu/index.nfh?r=&v=&l=&d=&mf=&p=letoltes_Darvas-Tausz.pdf letöltés: 2007. 01. 15.

- Dederich, M. (2006): Exklúzió. In: Dederich, M., Greving, H., Mürner, Ch. és Rödler, P. (Hg.): *Inklusion statt Integration? Heilpädagogik als Kulturtechnik*. Psychosozial – Verlag, Giessen, 11-27
- Denzin, N. K. és Lincoln, Y. S. (ed. 1994): *Handbook of Qualitative Research*. SAGE, Thousand Oaks, London, New Delhi
- Deppeler, J. és Harvey, D. (2004): Validating the British Index for Inclusion for the Australian context: stage one. In: *International Journal of Inclusive Education*, 8. 2. 155–184.
- Depperer, J. és Harvey, D. (2004): Validating the British Index for Inclusion for the Australian Context: stage one. In: *International Journal of Inclusive Education*, 8. 155-184.
- Dienel, Chr. és Wisch, F-H. (2003): *Visions of Europe*. Peter Lang, Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien
- Dobos Krisztina (2002): Az innováció. In: *Új Pedagógiai Szemle* 9. 52. 38-48.
- Domschitz Mátyás (2001): Iskola-szülő konfliktus kezelése külső segítséggel. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 6. 88-99.
- Eberwein, H. (1988): *Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik*. Beltz, Weinheim, Basel
- Eichinger, J. et al. (1996): Evolving best practices for learners with severe disabilities. In: *Special Educator Leadership Review*, 1-13.
- Eilertsen, T.-V. - Gustafson, N. - Salo, P. (2008): Action research and the micropolitics in schools. In: *Educational Action Research* 16, 3, 295–308.
- Ellger-Rüttgard, S. (2006): Az iskolai integráció 30 éve Németországban – tapasztalatok és kihívások. In: *Gyógypedagógiai Szemle*, 3. 213-220.
- Elliott, J. (2010): Building Educational Theory through Action Research. In: Campbell, A. és Groundwater-Smith, S. (2010): *Action Research in Education*. I. SAGE, Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC, 171-182.
- Endre Katalin és Pető Ildikó (2008): Az inklúzió és a Warnock Jelentések (1978, 2005) In: *Iskolakultúra*, 5–6. 112–123.
- ENSZ (2007): A fogyatékossággal élő személyek jogairól szóló egyezmény.
- Eriksson, B., Falch, A-B., Lisznyai Sándor és Ritoók Magda (2003): *Theories of Intervention and Social Change*. Peter Lang, Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien
- Erőss Gábor (2008): Különbőség és szórás. Kategorizációs és szelekciós finommechanizmusok az oktatásban: SNI-k, lököttök és társaik. In: Erőss Gábor és Kende Anna (szerk.): *Túl a szegregáción. Kategóriák burjánzása a magyar közoktatásban*. l'Harmattan, Budapest
- Eszik Z. (2001): *Az oktatási minőségbiztosítás grammatikája és lexikája*. OKAIM Módszertani füzetek. OKKER Kiadó, Budapest
- European Agency for Development in Special Needs Education (é.n.): A befogadó értékelés alkalmazása <http://www.european-agency.org/publications/flyers/assessment-materials/jia/implementing-inclusive-assessment-graphic-hu.pdf> letöltés: 2010. május 6.
- Evans, L. (2007): *Inclusion*. David Fulton Publishers, London
- Expanzió (2008): Inklúziós intézményi önértékelési csomag általános és középiskolák számára. kézirat
- Falus Iván (szerk, 1996): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Keraban, Budapest
- Farkas Ferenc (2005): Változásmenedzsment. KJK-Kerszöv, Budapest
- Farkas Sándor (2002): Intézményfejlesztés európai dimenzióban. In: *Új Pedagógiai szemle*, 4. 107-115.

Feischmidt Margit (2006): *A megalapozott elmélet: empiria és elmélet viszonya a kvalitatív kutatásokban*

http://szabadbolcseszlet.elte.hu/index.php?option=com_tanelem&id_tanelem=839&tip=0

Feldmann, A. (2010): Validity and Quality in Self Study. In. Campbell, A. és Groundwater-Smith, S. (2010): *Action Research in Education*. II. SAGE, Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC, 137-142.

Fend, H (2001): *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. Juventa, Weinheim, München, 2. kiadás

Ferge Zsuzsa (2002a): *Kétsebességű Magyarorszá*
www.szmm.gov.hu/download.php?ctag=download&docID=118...0, letöltés: 2010. 02. 16.

Ferge Zsuzsa (2002b): Az EU és a kirekesztés. In. Esély 6. sz.
http://www.esely.org/kiadvanyok/2002_6/FERGE.pdf, letöltés: 2010. 02. 16.

Feuser, G. (2002): Qualitätsmerkmale integrativen Unterrichts. In: *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft*, 25, 2/3, 67-84.

Feyerer, E. és Prammer, W. (2003): *Gemeinsame Unterricht in der Sekundarstufe I. Anregungen für eine integrative Praxis*. Beltz, Weinheim, Basel, Berlin

Figula Erika (2004): Bántalmazók és bántalmazottak az iskolában. In. *Új Pedagógiai Szemle*, 7-8. 223–228.

Fisher, D., Sax, C. és Pumpian, I. (1999): *Inclusive High Schools*. Brookes, Baltimore, Toronto, London, Sydney

Flick, U. (2005): Triangulation in der qualitative Forschung. In. Flick, U., von Kardorff, E. és Steinke, I. (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Rowohlt, Reinbeck bei Hamburg, 309-318.

Flick, U., von Kardorff, E. és Steinke, I. (Hrsg. 2005): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Rowohlt, Reinbeck bei Hamburg, 4 kiadás

Földes Petra (2005): Változások a család és az iskola viszonyában. In. *Új Pedagógiai Szemle* 4. 39-44.

Földes Petra és Lannert Judit (2009): Az iskolai agresszió arcai: tények és teendők. In. *Új Pedagógiai Szemle* 11. 3-16.

Földiné Angyalossy Zsuzsa (szerk. 1996): *Szemelvénygyűjtemény a látássérültek integrált neveléséhez, oktatásához*. BGGYFK, Budapest.

Frankl, V. E. (1988): *...mégis mondj Igent az Életre! Egy pszichológus megéli a koncentrációs tábor*. Pszichoteam Mentálhigiénés Módszertani Központ, Budapest

Friend, M. (2008): Inclusive Practices and Co-Teaching: Creating Schools for ALL Learners.
<http://www.usviosep.org/PDF/suminst08/MFRIEND/VISIFRIE.PDF> letöltés: 2011. 08. 22.

Fullan, M. (2002): Principals as Leaders in a Culture of Change. In. *Educational Leadership*, Special Issue, 3.

Fullan, M. (2008a): *Változás és változtatás. Az oktatási reform mélységének feltárása*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. Budapest

Fullan, M. (2008b): *Változás és változtatás II. A folytatás*. OFI. Budapest

Fullan, M. (2008c): *Változás és változtatás III. A ráadás*. OFI. Budapest

Fullan, M. (2010): *Positive Pressure*
http://www.michaelfullan.ca/Articles_10/Positive_Pressure.pdf letöltés: 2011. 08.23.

Füleki Dániel (2002): A Társadalmi kirekesztettség és befogadás indikátorai. In. Lengyel Gy. (szerk): *Indikátorok és elemzések. Műhelytanulmányok a társadalmi jelzőszámok témaköréből*. Budapest BKÁE, 49-62

- Füzné Kószó Mária és Iván Zsuzsanna (2002): Tanárképzős hallgatók akciókutatása In: *Fejlesztő Pedagógia* 13. 2-3. 28-32.
- Gábos András, Gál Róbert Iván, Medgyesi Márton, Szívós Péter, Tóth István György és Vitrai József (2006): *Társadalomstatistikai helyzetelemzés a Társadalmi összetartozásról szóló nemzeti cselekvési tervhez*. Társi, Budapest
- Gáspár László (1996): *Innovációs folyamatok menedzselése az iskolákban*. OKKER Budapest
- Geiling, U. és Hinz, A. (2005) (Hrsg.): Integrationspädagogik im Diskurs. Auf dem Weg zu einer inklusiven Pädagogik? Klinkhardt, Bad Heilbrunn
- Gelei András (2002): A szervezeti tanulás interpretatív megközelítése: a szervezettefejlesztés esete. PhD értekezés, Budapesti Közgazdaságtudományi és Államigazgatási Egyetem http://phd.lib.uni-corvinus.hu/171/1/gelei_andras.pdf letöltés: 2011. 07. 16.
- Gelencsér Katalin (2003): *Grounded theory*. Szociológiai Szemle 1:143-154.
- Gereben Ferencné és Kereszty Zsuzsa (1996). *Különböznek. Differenciálás kisiskolás korban*. Budapesti Tanítóképző Főiskola, Neveléstudományi Tanszék, Budapest
- Gergely András (2004): Az integráció gyakorlata egy többségi középiskolában. In: *Gyógypedagógiai Szemle*, 4. 272-276.
- Ginnis, P. (2007): *Tanítási és tanulási receptkönyv*. Alexandra Kiadó, Pécs
- Golnhofer Erzsébet (2001): *Az esettanulmány*. Kutatás-módszertani kiskönyvtár. Műszaki Könyvkiadó, Budapest
- Gombocz János és Trencsényi László (2007): Változatok a pedagógiára. A nevelés „műkedvelőinek”, művelőinek, kedvelőinek. OKKER, Budapest
- Gordon Györi János (2007): Tanórákutató (lesson study). Egy elterjedőben lévő oktatásfejlesztési módszer magyarországi adaptációjának kérdései. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 2. 15-23.
- Gordosné Szabó A. (1992): *Gyógypedagógia-történet I-II*. Tankönyvkiadó, Budapest
- Göllesz Viktor (1973): A fogyatékosok szociális integrációja a Magyar Népköztársaságban. In: Göllesz Viktor (szerk.): *A gyógypedagógiai tanárképző főiskola évkönyve*. VI. 217-234.
- Gräsel, C., Fußangel, K. és Probstel, Chr. (2006): Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 52. 2. 205-217.
- Grubich, R. et al. (2005): *Inklusive Pädagogik. Beiträge zu einem anderen Verständnis von Integration*. Innsalz, Wien
- Halász Gábor (1999): Minőség a közoktatásban – a közoktatás minősége. In: *Minőségfejlesztés a Közoktatásban*. OM, Budapest. 22-23.
- Halász Gábor (2000a): Közoktatás és minőség. In: Machim Róbert (szerk.): *A minőség teremtése*. Magyar Gallup Intézet, Budapest, 132-154.
- Halász Gábor (2000b): A magyar közoktatás az ezredfordulón. <http://halaszg.offi.hu/download/Ezredfordulo-1.htm>, letöltés: 2010. 03. 26.
- Halász Gábor (2004): A sajátos nevelési igényű gyermekek oktatása: európai politikák és hazai kihívások. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 2. 28-37.
- Hammersley, M. (2010): Action Research: A Contradiction in Terms. In: Campbell, A. és Groundwater-Smith, S. (2010): *Action Research in Education*. II. SAGE, Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC, 162-180.
- Hankiss Elemér (2000): A világ újjávarázsolása. In: Machim Róbert (szerk.): *A minőség teremtése*. Magyar Gallup Intézet, Budapest, 25-40.
- Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M. és Hopkins, D. (szerk. 2010): *Second International Handbook of Educational Change*, 2. kötet, Springer, 118-130.
- Havas Péter (2003): A pedagógiai rendszerek fejlesztése. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 9. 3-13.
- Havas Péter (2004): Akciókutatás és a tanulás fejlesztése. In: *Új Pedagógiai Szemle* 3. 3-8.

Heacox, D. (2006): *Differenciálás a tanításban, tanulásban*. Kézikönyv a 3-12. évfolyam számára. Szabad Iskoláért Alapítvány, Budapest

HEFOP <http://www.szzmm.gov.hu/main.php?folderID=13250> letöltés: 2010. 02. 16.

Hegarty, S. (1995): A speciális pedagógia jelen helyzete és perspektívái Európában. In: Csányi Yvonne (szerk.): *A hallássérült gyermekek integrált nevelése*. Bárcsi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest 9-22.

Hegedűs Gábor (2007): *Szentlőrinc, a jövőiskolája*. Kecskeméti Főiskola, Tanítóképző Főiskolai Kar, Kecskemét

Heimlich, U. és Jacobs, S (szerk, 2001): *Integrative Schulentwicklung im Sekundarbereich. Das Beispiel der Integrierten Gesamtschule Halle/Saale*. Klinkhardt, Bad Heilbrunn

Hellbrügge, Th. (1996): A Montessori-pedagógia előnyei a fogyatékos és nem fogyatékos gyermekek együttnevelése szempontjából. In: Csányi Yvonne (szerk.): *KÖZÖSEN. Szemelvénygyűjtemény az integratív neveléstől és oktatásról*. BGGYTF, Budapest, 79-85.

Hercz Mária (2003): A nevelési vizsgálat szerepe az iskolaértékelésben. In: *Magyar Pedagógia* 103. 1. 57–80.

Hermann Zita (2005): *Szociológia és politológia. A deliberatív közvélemény-kutatás nemzetközi gyakorlata*. http://www.magyaragora.org/dinamikus/kozponti_dokumentumtar/Herman_Zita.pdf letöltés: 2011. 07. 18.

Hermann Zoltán, Imre Anna, Kádárné Fülöp Judit, Nagy Mária, Sági Matild és Varga Júlia (2009): Pedagógusok Az Oktatás Kulcsszereplői. Összefoglaló jelentés

Heung, V. (2006): Can the introduction of an inclusion index move a system forward? In: *International Journal of Inclusive Education*, 10. 4-5. 309-322.

Heung, V. és Ainscow, M. (eds. 2004): *Inclusive Education: A Framework for Reform*. Institute of Education, Hong Kong

Hinz, A. (2000): Sonderpädagogik im Rahmen von Pädagogik der Vielfalt und Inclusive Education. In: Albrecht, F., Hinz, A. és Moser, V. (Hrsg.): *Perspektiven der Sonderpädagogik. Disziplin und professionsbezogene Standortbestimmung*. Berlin 124-140.

Hinz, A. (2002): Von der Integration zur Inklusion - terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 53, 9, 354-361.

Hinz, A. (2004): Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!? In: Schnell, I. és Sander, A. (Hrsg.): *Inklusive Pädagogik*. Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 41-74.

Hirzel, E., Schenker, M., Bachofen, K. és Gerhard, Th. (1994): Beszámoló egy tanulási nehézségekkel küzdő gyermekek integrált oktatása témában végzett iskolakísérletről. In: Papp Gabriella (szerk.): *Válogatás az integrált nevelés szakirodalmából*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 34–51.

Hofmann, F., Schreiner, C. és Thonhauser, J. (Hrsg., 2008): *Qualitative und Quantitative Aspekte. Zu ihrer Komplementarität in der erziehungswissenschaftlichen Forschung*. Waxmann, Münster, New York, München, Berlin

HöGu: Meglátni és megláttatni. A Critical Friend-programról. http://www.hogu.hu/szakirodalom_egyeb.html letöltés: 2010. 04. 26.

Hollenweger, J. and Haskell, S. (eds, 2002): *Quality Indicators in Special Needs Education: an International Perspective*. Edition SZH/SPC, Lucerne

Hopkins, D. (2004): Kiválóság és méltányosság. Az angol oktatási rendszer jellemzői. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 12. 16-25.

Hopkins, D. (2006): Minden iskola nagyszerű iskola – tanulás, tanítás és nagy léptékű reform. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 3. 46-52.

Horányi Magdolna: A fogyatékosok társadalmi integrációját befolyásoló szociális tényezők. In: Göllész Viktor (szerk.) (1975): *Tanulmányok a felnőtt fogyatékosok nevelése témaköréből*. Tankönyvkiadó, Budapest

Hortobágyi K. és Loránd F. (szerk., 1985): *Iskolafejlesztések, fejlesztő iskolák*, I. kötet Országos Pedagógiai Intézet, Budapest

Horváth Attila (é. n.): *Kooperatív technikák*. Hatékonyság a nevelésben. Budapest, OKI-IFA.

Horváth Attila (szerk., 1992): A pedagógiai innováció menedzselése: vezetőknél és beosztottnál: szervezettefejlesztési kézikönyv. IF Alapítvány, Miskolc

Horváth Attila és Pócze Gábor (1995): Minőség és közoktatás – Vezetés a közoktatás szolgálatában: TQM a hazai közoktatásban. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 8. 52–62.

Horváth György (2004): *A kérdőíves módszer*. Kutatás-módszertani kiskönyvtár. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

Horváth-Szabó Katalin (2004): Az iskolai konfliktusokról. In: Mészáros Aranka (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségeiről*, ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 264-286.

Hunyadi Györgyné (szerk.) (2003): *Lépésről lépésre iskolai program*. Lépésről lépésre Országos Szakmai Egyesület, Budapest

Hunyadi László, Mundruczó György és Vita László (2001): Statisztika. 4. kiadás, Aula, Budapest

Hunyady Györgyné (szerk., 1970): *Közösségi nevelés az általános iskolában. Módszertani tapasztalatok*. Tankönyvkiadó, Budapest

Illésfalvy Béla (1976): Interperszonális kapcsolatok – komplex kommunikáció – társadalmi integráció. In: Bottyán János – Kovács Lajos (szerk.): *Hallássérülés – kommunikáció*. Hallássérültek Országos Szövetsége, Budapest, 125-131.

Illés Sándor (2001): Az eszmény, a törvény, a tradíció és a feltételek a közoktatás megújulásában – különös tekintettel az ép és a fogyatékos gyermekek együttnevelésére. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 7. 3-7.

Illés Sándor (szerk., 2000): *Gyógynevelési alapismeretek*. ELTE BGGYFK, Budapest

INCLUES kulcsok az inkluzív és kognitív oktatáshoz <http://www.inclues.org/hungarian/objectives.php> letöltés: 2008. 07. 29.

Jenkins, H. és Brook, A. (2005): *Inclusive Australian school clusters: bringing them in from the outback*. kézirat

Johnstone, D. (1999b): Inkluzív oktatás és közösség – A speciális kompetenciájú szakembere integrációja. In: Zászkalczky Péter, Lechta, V. és Matuska, O. (szerk.) (1999): *A gyógynevelési új útjai – Rendszerfejlesztés, tanácsadás, integráció*. BGGYTF, Budapest, 293-314.

Johnstone, D. (2003): *Comparative Social Policies in Europe*. Peter Lang, Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien

Johnstone, D. (1999a): A forrásközpontok szerepe az inkluzív oktatás megalapozásában. In: Zászkalczky Péter, Lechta, V. és Matuska, O. (szerk.) (1999): *A gyógynevelési új útjai – Rendszerfejlesztés, tanácsadás, integráció*. BGGYTF, Budapest, 315-324.

Juhász Gábor (2006): A társadalmi kohézió előmozdítására irányuló közösségi politikák. In: Tausz K. (szerk.): *A társadalmi kohézió erősítése*. Stratégiai kutatások - Magyarország 2015, Új Mandátum Könyvkiadó, 10-29.

Juhász Krisztina (szerk. 2010): *Komprehenzív iskolafejlesztés*. Educatio, Budapest

Kagan, S (2004): *Kooperatív tanulás*. Ökonet, Budapest

Kállai Mária és Szabó Mária (2006): *MAGTÁR - Ötletek intézményvezetők számára*. OKI, Budapest

Kállai Mária és Szabó Mária (2007): *MAGTÁR – Ötletár intézményvezetők számára az adaptív tanulásszervezés elindításához és fenntartásához* 2. OFI. Budapest

Kalocsainé Sántha Hajnalka és Varga Aranka (2005): Az inklúzió mint társadalmi és oktatási idea. In: *Educatio*, tavasz 204-208.

Kardorff, v. E. (2005): Qualitative Evaluationsforschung. In: Flick, U., von Kardorff, E. és Steinke, I. (Hg. 2005): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Rowohlt, Reinbeck bei Hamburg, 238-250.

Karl, E. és Dambach, K. E. (2001): *Pszichoterror (mobbing) az iskolában*, Akkord Kiadó Kft., Budapest

Kelle, U. és Erzberger, Ch. (2005): Qualitative und quantitative Methoden: kein Gegensatz. In: Flick, U., von Kardorff, E. és Steinke, I. (Hg. 2005): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Rowohlt, Reinbeck bei Hamburg 299-309

Keller Judit és Mártonfi György (2006): Oktatási egyenlőtlenségek és speciális igények. In: Halász Gábor és Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról*. OKI, Budapest, <http://www.ofi.hu/tudastar/jelentes-magyar/keller-judit-martonfi> letöltés: 2007. 06.12.

Kemény Péter (2010): *Integráció a PRIZMA Általános Iskolában*. <http://www.onfejlesztiszkolak.hu/Xikonf/cloadas/prizma.pdf> letöltés: 2011. 09. 21.

Kemmis, S. és McTaggart, R. (2010): Participatory Action Research: Communicative Action and the Public Sphere. In: Campbell, A. és Groundwater-Smith, S. (2010): *Action Research in Education*. II. SAGE, Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC 181-242.

Kempfert, G. és Rolff, H.-G. (2005): *Qualität und Evaluation. Ein Leitfaden für Pädagogisches Qualitätsmanagement*. Beltz, Weinheim, Basel

Kerényi Mari: *Az én kritikus barátom* http://www.hogu.hu/szakirodalom_egyeb.html letöltés: 2010. 04. 26.

Kereszty Zsuzsa (szerk. 1999): Mindenki iskolája. Együttnevelés. Sajátos nevelési szükségletű gyermekek többségi iskolában. IFA-BTF-OM.

Kiss Éva (2002): *Tizenkét tétel az Értékközvetítő és képességfejlesztő program innovációjáról*. Veszprémi Egyetem Tanárképző Pedagógiai Kutatóintézete, Pápa

Klippert, H. (2000). *Pädagogische Schulentwicklung. Planungs- und Arbeitshilfen zur Förderung einer neuen Lernkultur* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz Verlag.

Knauer, S. (2008): *Integration. Inklusive Konzepte für Schule und Unterricht*. Beltz, Weinheim és Basel

Kniel, A. és Windisch, M. (2005): *People First. Selbsthilfegruppen von und für Menschen mit geistiger Behinderung*. Reinhardt München

Knoblauch, H. (2005): Zukunft und Perspektiven qualitativer Forschung. In: Flick, U., von Kardorff, E. és Steinke, I. (Hg. 2005): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Rowohlt, Reinbeck bei Hamburg, 323-362.

Kobi, E. E. (2006): Inklusion: ein pädagogischer Mythos? In: Dederich, M., Greving, H., Mürner, Chr. és Rödler, P. (Hrsg.): *Inklusion statt Integration? Heilpädagogik als Kulturtechnik*. Psychosozial-Verlag, Gießen, 28-44.

Koczor Margit és Németh Szilvia (2010): *Az inkluzív iskola koncepciója. Nemzetközi megközelítések és értelmezések*. (háttér tanulmány) kézirat

Kókayné Lányi Marietta (1999): Befogadó osztály a Gyermekek Házában. In: Kereszty Zs. (szerk.): *Mindenki iskolája*. IFA–BTF–OM, Budapest, 269–282.

Kókayné Lányi Marietta és Montay Beáta (1999): Sokfélék az elindulók, és nem egyformák az utak. Hatékony iskolát mindenkinek. In: Füzfa Balázs (szerk): *Süss fel nap*. Soros Alapítvány, Budapest 178-196.

KOMP csoport kiáltvány (1996) In: Nahalka István (szerk., 2004): *A komprehenzív iskola breviáriuma*. SuliNova, Budapest, 130-133.

- Kósáné Ormai Vera (2010): *A mi iskolánk. Nevelépszichológiai módszerek az iskola belső értékelésében*. Bővített és átdolgozott kiadás. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest
- Kotter, J. P. (1999): *A változások irányítása*. Kossuth Kiadó. Budapest
- Kotter, J. P. (2007): *Olvad a jéghegyünk!* Trivium Kiadó. Budapest
- Kovács Sándor (1988): *Innováció az iskolában*. Tankönyvkiadó, Budapest
- Kozma Tamás (1975): *Hátrányos helyzet*. Tankönyvkiadó, Budapest
- Kőpatakiné Mészáros Mária (2004a): Közben felnő egy elfogadó nemzedék. A sajátos nevelési igényű tanulókat interáltan nevelő-oktató intézmények gyakorlata. In. *Új Pedagógiai Szemle* 54. 2. 38-47.
- Kőpatakiné Mészáros Mária (2004b): *Új szakmai igények, új működési forma: az egységes gyógypedagógiai módszertani intézmények*. OKI, Budapest
- Kőpatakiné Mészáros Mária (2008c): Értékelési gyakorlat a befogadó intézményekben. In. Balázs Éva, Kőpatakiné Mészáros Mária (szerk.): *Új horizontok az együttnevelésben*. OKI, Budapest <http://www.ofi.hu/tudastar/egyuttneveles-szakmai/ertekelesi-gyakorlat> letöltés: 2009. 05. 06.
- Kőpatakiné Mészáros Mária (szerk, 2003.): *Befogadó iskolák, elfogadó közösségek*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest
- Kőpatakiné Mészáros Mária (szerk, 2004): Táguló horizont. Tanulmánykötet a befogadó iskolák, elfogadó közösségek pedagógusai számára. OKI, Bp.
- Kőpatakiné Mészáros Mária (szerk, 2006): *A befogadó iskolák értékelési gyakorlata: Az együttnevelés tapasztalatai nemzetközi tükrében*. Budapest, OKI, 2006.
- Kőpatakiné Mészáros Mária (szerk, 2006): *A szervezete fejlesztés jó gyakorlatai: az átalakuló speciális intézmények*. OKI, Budapest
- Kőpatakiné Mészáros Mária (szerk, 2008a): *Adaptációs kézikönyv. Gyakorlati útmutató integráló pedagógusoknak*. Educatio, Budapest
- Kőpatakiné Mészáros Mária (szerk, 2008b): *Útravaló pedagógusoknak az intézményi implementációs folyamatok gyakorlattá válásához*. Educatio, Budapest
- Kőpatakiné Mészáros Mária (szerk, 2009): *Együttnevelés határon innen és túl. Kutatási eredmények a sajátos nevelési igényű tanulók inklúzióját támogató hazai szakmai szervezetekről, kitekintéssel az aktuális nemzetközi projektekre*. Budapest, OFI, <http://www.ofi.hu/kiadvanyaink/kiadvanyaink/ofi-kotetek> letöltés: 2010. 03. 24.
- Kőpatakiné Mészáros Mária és Singer Péter (2005): *Beszámoló a sajátos nevelési igényű tanulókra vonatkozó értékelési politikáról Magyarországon*. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=kiadvany&kod=BeszamoloSajatos> letöltés 2010. 07. 21.
- Kőrösné Mikis Márta (2000): Az innovatív pedagógiai gyakorlat definíciója. In. *Új Pedagógiai Szemle* 50. 11. 60-70.
- KSH (2006): A társadalmi kirekesztődés nemzetközi összehasonlítására szolgáló jelzőszámok (Laekeni indikátorok). Budapest
- Kvale, S. (2005): *Az interjú. Bevezetés a kvalitatív kutatás interjútechnikáiba*. Jászöveg műhely, Budapest
- Laki Ildikó (2008): Az integráció elméleti megközelítései. In. Laki Ildikó (szerk.): *Fogyatékoság és a mai magyar társadalom*. Belvedere Meridionale – MTA Szociológiai Kutatóintézet, Szeged – Budapest, 143-146.
- Lannert Judit (2009): Az oktatási ágazat kutatási, fejlesztési és innovációs rendszerének elemzése. TÁRKI, Budapest
- Lannert Judit és Nagy Mária (szerk, 2006): *Eredményes iskola. Adatok és esetek*. OKI Budapest – <http://www.oki.hu/printerFriendly.php?tipus=kiadvany&kod=EredmenyesIskola> letöltés: 2011. 08.22.

- Lányiné Engelmayer Ágnes (1987): Az integrációs nevelési kísérletek pszichológiai megközelítésben. In. *Pedagógiai Szemle* 9. sz. 931-934.
- Lányiné Engelmayer Ágnes (1992): A külföldi integrációs modellek tanulságai a hazai alkalmazás számára. In. *Új Pedagógiai Szemle*, 4. 52-59.
- Lelkes O. (2003): „Kinn is vagyok, benn is vagyok...” A társadalmi kirekesztettség mérése az Európai Unióban és Magyarországon. In. *Szociológiai Szemle*, 13. 4. 88-106.
- Lénárd Sándor és Rapos Nóra (2006b): *MAGTÁR - Ötletek tanítóknak a fejlesztő értékeléshez és az adaptív tanulásszervezéshez* 3. OKI, Budapest
- Lénárd Sándor és Rapos Nóra (2007): *MAGTÁR - Ötletek pedagógusoknak az adaptív tanulásszervezés elindításához és fenntartásához* 4. OFI, Budapest
- Lénárd Sándor és Rapos Nóra (2008a): *Adaptív oktatás – Az adaptivitás szemlélete*. Educatio Kht, Budapest
- Lénárd Sándor és Rapos Nóra (2008b): *Adaptív oktatás – Az adaptív iskola*. Educatio Kht, Budapest
- Lénárd Sándor és Rapos Nóra (szerk. 2004): *MAGTÁR - Ötletek az adaptív oktatáshoz*. OKI, Budapest
- Lénárd Sándor és Rapos Nóra (szerk. 2006a): *MAGTÁR - Ötletek tanítóknak az adaptív tanulásszervezéshez* 2. OKI Budapest
- Lewin, K. (1946/2010): Action Research and Minority Problems. In. Campbell, A. és Groundwater-Smith, S. (2010): *Action Research in Education*. I. SAGE, Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC, 255-266.
- Lewin, K. (1958). *Group Decision and Social Change*. New York: Holt, Rinehart and Winston
- Liesen, Chr. (2006): *Gleichheit als ethisch-normatives Problem der Sonderpädagogik. Dargestellt am Beispiel „Integration”*. Klinkhardt, Bad Heilbrunn
- Liesen, Chr. és Felder, F. (2004): Anmerkungen zur Inklusionsdebatte. In. *Heilpädagogik online* 3, 3-28
- Ligeti György és Márton Izabella (2003): A szülők és az iskola; In. *Új Pedagógiai Szemle*, 4. 3-10.
- Lindmeier, Chr. (2010): Welche Pädagogik braucht eine inklusive Schule? In: Ellger-Rüttgardt, S. és Wachtel, G. (szerk.): *Pädagogische Professionalität und Behinderung. Herausforderungen aus historischer, nationaler und internationaler Perspektive*. Kohlhammer, Stuttgart, 193-202.
- Lipton, M. és Oakes, J. (2008): *A tanítással változó világ*. 1 és 2. kötet. Educatio, Budapest
- Loránd Ferenc (1982): Az adaptáció mint biológiai alkotás: az adaptáló iskola, mint alkotóműhely. In. Baranyai Művelődés, 1. 32-41. ugyanez megjelent: Az alkotómunka feltételei és fő összetevői az iskolai adaptációban. In. Nahalka István (szerk., 2004): *A komprehenzív iskola breviáriuma*. SuliNova, Budapest, 367-370.
- Loránd Ferenc (1985): Az iskola szerepe a folyamatos fejlesztési stratégiában. In. Hortobágyi Katalin és Loránd Ferenc (szerk.): *Iskolafejlesztések, fejlesztő iskolák*, I. kötet Országos Pedagógiai Intézet, Budapest 7-11.
- Loránd Ferenc (1995): A Gesamtschule és más variációk 12 évfolyamra. In. *Új Pedagógiai Szemle*, 10, 11-27.
- Loránd Ferenc (1997): Az egységes iskoláról. In. *Új Pedagógiai Szemle*, 1. 3-19.
- Loránd Ferenc (2000a): Kinek és miért nem kell a komprehenzív iskola? In. Komlóssy Ákos (szerk.): A Szegedi Nyári Egyetem évkönyve, Szeged, 86-99. ugyanez megjelent: A komprehenzív iskola feltételeiről. In. Nahalka István (szerk., 2004): *A komprehenzív iskola breviáriuma*. SuliNova, Budapest, 372-385

Loránd Ferenc (2000b): Ideológia, politika, komprehenzivitás. (Farágó Judit interjúja Loránd Ferencel Kossuth Rádió) In. Nahalka István (szerk., 2004): *A komprehenzív iskola breviáriuma*. SuliNova, Budapest, 63-70.

Loránd Ferenc (2002): A pedagógiai kísérletezés etikájáról, Az iskolai innovációról, A kísérlet és az innováció szerepe a pluralista oktatásügyben, Az adaptáció mint pedagógiai alkotás. In. ua: *Értékek és generációk*. OKKER, Budapest 125-162.

Loránd Ferenc (2008): Tanárok, diákok, partnerek. In. *Új Pedagógiai Szemle*. 58. 6-7. 153-159.

Luhmann, N. (1995): Inklusion und Exklusion. In ua: *Soziologische Aufklärung 6*. Die Soziologie und der Mensch. Wiesbaden. 237-264.

Luhmann, N. (1998): *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. 2 Band, Frankfurt am Main

Luhmann, N.: *Inklusion und Exklusion*. In. ua: *Soziologische Aufklärung 6*. Die Soziologie und der Mensch. Wiesbaden. 1995. 237-264.

Lyra, O. és Platte A. (2009): Der Index für Inklusion und die Theorie U: Landkarten von Aufmerksamkeitsfeldern. In. Jerg, J.; Merz-Atalik, K.; Thümmel, R. és Tiemann, H. (szerk.): *Perspektiven auf Entgrenzung. Erfahrungen und Entwicklungsprozesse im Kontext von Inklusion und Integration*. Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 229-234.

Lyra, O. és Platte, A. (2009): Der Index für Inklusion und die Theorie U: Landkarten von Aufmerksamkeitsfeldern. In. Jerg, J. et al. (Hg.): *Perspektiven auf Entgrenzung*. Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 229-234.

M. Nádasi Mária (2001): Adaptivitás az oktatásban. Comenius, Pécs

M. Nádasi Mária (2006): A differenciálástól az adaptivitásig. In. *Fejlesztő Pedagógia*, 6. sz., 4-8.

MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D. és Jakobsen, L. (2006): *Önértékelés az európai iskolákban – Egy változás története*. OKI, Budapest

Makai Éva (2008): *A Critical friend, mint új szolgálat*. „TANÍ-TANI” konferencia, Miskolc, 2008. február 1. <http://www.uni-miskolc.hu/~btntud/imtk.pdf> letöltés 2010. április 26.

Marton Eszter (2008): *Elégedettségvizsgálat egy befogadó iskolában. Pedagógusok és a szülők együttneveléssel kapcsolatos szemléletének változása*. Szakdolgozat, ELTE PPK, Budapest

Marton Ferenc (2004): A tudásalapú társadalom két illúziója. In. *Iskolakultúra*, 10. 31-37.

Marton Klára és Könczei György (2009): Új kutatási irányzatok a fogyatékoságtudományban. In. *Fogyatékoság és Társadalom*, 1. 5-12.

Martonné Tamás Márta (2002): Az óvoda- és iskolapszichológus feladatai a pedagógusokkal való együttműködésben. In. Mészáros Aranka (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 558-571.

Marusnik Tünde (2009): "Tanárverések" In. *Iskolakultúra*, 1-2. 30-43.

Mason, J. (2005): *Kvalitatív kutatás*. Budapest: József Műhely.

Mayer József (szerk.): *Frontvonalban. Az iskolai agresszió néhány összetevője*. OFI-MFFPPTI, Budapest, 2008

Mayer József és Köpatakiné Mészáros Mária (2011): A szavak és a tettek. Sajátos nevelési igényű tanulók a közoktatásban a 21. század első évtizedében Magyarországon. OFI, Budapest

McNiff, J. (2002): *Action research for professional development. Concise advice for new action researchers*. 3. kiadás, <http://www.jeanmcniff.com/ar-booklet.asp>, letöltés 2010. december 6.

McNiff, J. és Whitehead, J. (2009): *Doing and Writing Action Research*. SAGE, Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC

Meijer, C. J. W. (szerk, 2003): Az együttnevelés gyakorlata. European Agency for Development in Special Needs Education, Middelburg

Meijer, C. J. W. (szerk, 2005): Az együttnevelés gyakorlata az alsó középfokú oktatásban. European Agency for Development in Special Needs Education, Middelburg

Meijer, C. J. W., Soriano, V. és Watkins, A. (2006): Iskolaellátás az alapfokú oktatást követően. European Agency for Development in Special Needs Education, Middelbart, <http://www.european-agency.org/site/info/publications/agency/ereports/docs/18docs/Thematic-HU.pdf> letöltés: 2008. 07. 25.

Meissner, K. (Hrsg, 1997): *Integration – Schulentwicklung durch integrative Erziehung*. Berlin
Mesterházi Zsuzsa (1998): A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése. BGyTF, Budapest.

Mészáros György, Gaskó Krisztina, Kálmán Orsolya és Rapos Nóra (2011): *Az adaptív iskola koncepciója: nemzetközi tendenciák* (háttér tanulmány) kézirat

Metzger Balázs és Papp Gabriella (2000): Kéttanáros integrációs modell Budapest XIII. kerületében. In. *Gyógypedagógia Szemle* 1., 19-24.

Metzger Balázs és Papp Gabriella (2000): Kéttanáros integrációs modell Budapest XIII. kerületében. In. *Gyógypedagógiai Szemle*, 1. 19–24.

Mihály Ottó (1999): *Az emberi minőség esélyei*. Okker, Budapest

Mitter, P. (2000): *Working Towards Inclusive Education*. Social Context. Fulton, London

Mohácsi Viktória (2002): Hátrányok ellen integrációval. In. *Mentor*, 12. 10-11.

Molnár Dániel (2010): Empirikus kutatási módszerek a szervezetfejlesztésben. In. *Humán Innovációs Szemle* 1-2. sz. 61-72.

Montessori, M. (1932): *Előadásai az új nevelésről*. A „Kisdednevelés” kiadása. Budapest

Montessori, M. (1995): *A gyermek felfedezése*. Herder, Budapest

Myschker, N. és Ortmann, M. (1999): *Integrative Schulpädagogik. Grundlage, Theorie und Praxis*. Kohlhammer, Stuttgart, Berlin, Köln

N. Kollár Katalin (2004): Kooperáció az iskolában. In. Mészáros Aranka (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*, ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 205–221.

N. Kollár Katalin (2004a): Feladatvégzés csoportban, versengés és együttműködés. In.: N. Kollár Katalin és Szabó Éva (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Budapest, 324-349.

Nádasi Mária (1994): A kikérdezés. In. Falus Iván (szerk.): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Keraban, Budapest, 171-211.

Nagy Mária (szerk., 2003) *Mindenki középiskolája. Közép fokú képzés az ezredforduló Magyarországon*. OKI, Budapest <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=kiadvany&kod=Mindenki> letöltés: 2010. 08. 22.

Nahalka István (2010a): Morfondír komprehenzív fejlesztés ügyben. In. Juhász Krisztina (szerk.): *Komprehenzív iskolafejlesztés*. Educatio, Budapest, 7-15.

Nahalka István (2010b): A komprehenzív iskoláról átfogóan. In. Juhász Krisztina (szerk.): *Komprehenzív iskolafejlesztés*. Educatio, Budapest, 16-26.

Nahalka István (2010c): A komprehenzív iskola társadalmi, politikai feltételrendszere. In. Juhász Krisztina (szerk.): *Komprehenzív iskolafejlesztés*. Educatio, Budapest, 27-54.

Nasehi, A. (1997): Inklusion, Exclusion – Integration, Desintegration. Die Theorie funktionaler Differenzierung und die Desintegrationsthese. In. Heitmeyer, W. (Hrsg.): Was hält die Gesellschaft zusammen? Frankfurt am Main, 113-148

Nasehi, A. (1997): Inklusion, Exclusion – Integration, Desintegration. Die Theorie funktionaler Differenzierung und die Desintegrationsthese. In. Heitmeyer, W. (Hrsg.): Was hält die Gesellschaft zusammen? Frankfurt am Main, 113-148

Nasehi, A. (2000): „Exklusion” als soziologischer oder sozialpolitischer Begriff? In. *Mittelweg*, 36, 5.

Németh Szilvia (2003): *Integráció kontra szegregáció*. OKI Budapest

Németh Szilvia (2006): *A roma tanulók együttnevelésének iskolai modelljei*. OFKI, Budapest

Németh Szilvia (szerk. 2006): *Integráció a gyakorlatban. A roma tanulók együttnevelésének iskolai modelljei*. Országos Köznevelési Intézet, Budapest

Németh Szilvia és Papp Z. Attila: *Iskola és integráció a fókuszcsoporthoz-beszélgetések elemzése*. Országos Köznevelési Intézet, <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=Eselyaz-Tobbek-Iskola> letöltés: 2010. 06. 27.

Németh Szilvia és Papp Z. Attila: *Minőségi közneveléssel a szegregáció ellen*. Kutatási beszámoló. <http://www.ofi.hu/tudastar/integracio-gyakorlatban/minosegi-koznevelessel> letöltés: 2010. 06. 27.

Némethné Tóth Ágnes (2009): Tanári attitűdök és inkluzív nevelés. In: *Magyar Pedagógia*, 109. évf. 2. szám 105–120.

Némethné Tóth Ágnes, Golecz Andrea, Györkéné Mölcs Mária, Tóth Katalin, Tulok Szilvia, és Tüske Adél (2008): Inklúzió – ahogy mi csináljuk. In: *Fejlesztő Pedagógia*, 3. 17-31.

Nemzeti Cselekvési Terv a Társadalmi Összetartozásért 2004-2006 http://ec.europa.eu/employment_social/social_inclusion/docs/nap_incl_2004_hu.pdf letöltés: 2010. 06. 29.

Nemzeti Fejlesztési Terv Humánerőforrás-fejlesztés Operatív Program 2.1-es számú „Hátrányos helyzetű tanulók esélyegyenlőségének biztosítása az oktatási rendszerben” című intézkedés központi programterve.

Nes Mordal, K. és Strømstad, M. (1998): Norway: adapted education for all? In: Booth, T. és Ainscow, M. (1998): *From Them to Us. An international Study of Inclusion in Education*. Routledge, London, New York, 101-118.

Nes, K. (2003): Why does education for all have to be inclusive education? In Allan, J. (ed.) *Inclusion, Participation and Democracy: What is the Purpose?* Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, Boston, London, 67-80.

Nes, K. (2011): Linking European traditions for developing curricula. Congress 'Values into Action: making alliances to develop education', London May 23.

Nirje, B. (1994): Das Normalisationsprinzip – 25 Jahre danach. In: *Vierteljahrsschrift für Heilpädagogik und Nachbargebiete*, 63. 1, 13-32

Nirje, B. és Perrin, B. (1998): A normalizációs elv - és félreértelmezései. ÉFOÉSZ, Budapest

Noffke, S. E. (2010): Professional, Personal and Political Dimension of Action Research. In: Campbell, A. és Groundwater-Smith, S. (2010): *Action Research in Education*. I. SAGE, Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC, 283-322.

O'Brien, J. és Forest, M. (1989): *Action for inclusion: How to improve schools by welcoming children with special needs into regular classrooms*. Inclusion, Toronto, Ontario

O'Brien, J., Forest, M., Pearpoint, J., Asante, Sh. és Snow, J.: The Ethics of Inclusion: Three Common Delusions. In: <http://www.inclusion.com/inclusion.html#whatis> 2007.01. 11

O'Brien, J.; Forest, M.; Pearpoint, J.; Asante, Sh. És Snow, J.: The Ethics of Inclusion (é.n.): Three Common Delusions. <http://www.inclusion.com/inclusion.html#whatis>, letöltés: 2007. 06. 19.

OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments. First Results from TALIS*. Paris: OECD.

OECD (2009): Doing Better for Children. <http://www.oecd.org/dataoecd/19/4/43570328.pdf> letöltés: 2010. 09. 04.

Oelkers, J. (2006): *Gesamtschule in Deutschland. Eine historische Analyse und ein Ausweg aus dem Dilemma*. Beltz, Weinheim, Basel

Oktatás és képzés 2020 <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:HU:PDF>

Oktatási Minisztérium (2003): *A hátrányos helyzetű tanulók integrációs és képességkibontakoztató felkészítésének pedagógiai rendszere*.

Olechowski, R. és Wilhelm, M. (2006): Dilemmák az alapfokú iskolával kapcsolatban - az iskolafejlesztés lehetséges útjai és akadályai. ford. Schiffer Csilla In. Bábosik István (szerk.): Az iskola optimalizálása - a struktúra változtatása nélkül. PEM Urbis, Budapest

OSI/EU Monitoring and Advocacy Program (2007): A Romák minőségi oktatáshoz való egyenlő mértékű hozzájutása. Országjelentés Open Society Institut http://www.soros.org/initiatives/roma/articles_publications/publications/equal_20070329/hungary2_20070329.pdf

Pákozdiné Kenderessy Katalin és Bánhidi Mária (szerk, 1995): Az enyhén sérült gyermekek nevelése az óvodában. OKF, Hajdúböszörmény

Papp G. (szerk, 1994): *Válogatás az integrált nevelés szakirodalmából*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest

Papp Gabriella (1995): Tanulásban akadályozott gyermekek integrációja. In. Perlusz Andrea (szerk.): *Fogyatékos gyermekek integrációja hazai kísérletek tükrében*. BGGYTF, Budapest, 94–143.

Papp Gabriella (1998): Gyógypedagógiai innovációk. In. Mesterházi Zsuzsa (szerk.): *A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése*. BGGYTF, Budapest. 215–248.

Papp Gabriella (2000): Öt hazai integrált nevelési modell tanulásban akadályozott gyermekek számára. *Gyógypedagógiai Szemle*, 1. sz. 15–19.

Papp Gabriella (2002): Tanulásban akadályozott gyermekek iskolai integrációja a szakemberek közötti kooperáció tükrében. In. *Magyar Pedagógia* 102. 2. 159–178.

Papp Gabriella (2004): *Tanulásban akadályozott gyermekek a többségi általános iskolában*. Comenius Bt., Pécs

Papp Gabriella (2006): A differenciálás megközelítésének néhány szempontja a tanulásban akadályozottak együtt és különnevelése során. In. *Fejlesztő Pedagógia*, 6. 12–16.

Papp Gabriella (2007): A pedagógus megváltozott felelőssége az együttnevelésben. In. *Gyógypedagógiai Szemle* 2. 114–118.

Papp Gabriella (2008): Az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek integrált oktatása, nevelése hazánkban. In.: Szabó Ákosné (szerk.): *Tanulmányok a tanulásban akadályozottak pedagógiájára és határtudományai köréből. Inkluzív nevelés*. Educatio, Budapest, 215–225.

Papp Gabriella és Faragóné Bircsák Márta (2007): Inkluzív nevelés. Útmutató tanulásban akadályozott gyermekek, tanulók együttneveléséhez. Módszertani intézményi útmutató. sulíNova, Budapest

Papp Gabriella és Faragóné Bircsák Márta (2007): *Útmutató a tanulásban akadályozott gyermekek, tanulók együttneveléséhez*. SulíNova, Budapest

Paraszky Sára és Vargáné Mező Lilla (1979): Tájékoztató a gyengénlátó gyermekeket segítő gyógypedagógus utazótanárok működéséről. In. *Gyógypedagógiai Szemle*, VII. 4. 280–286.

Párdányi Teodóra (1991): Enyhén értelmi fogyatékos tanulók részleges integrációja az iskolában. In. *Gyógypedagógiai Szemle*, 3. 171–179.

Pataki Béla (2004): Változásmenedzsment. Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Budapest

Pearpoint, J. és Forest, M. (é.n.): Inclusion: It's About Change! <http://www.inclusion.com/inclusion.html#change>, letöltés: 2007. 06. 19.

Perjés István (2003a): *Az iskola mítosza. Az iskola társadalompedagógiai értelmezése*. Aula, Budapest

Perjés István (2003b): Bukott mítoszok, bukott iskolák? In. *Új Pedagógiai Szemle*, 2. 3–20.

Perlusz Andrea (szerk, 1995): *Fogyatékos gyermekek integrációja hazai kísérletek tükrében*. BGGYTF, Budapest

- Peters, S., Johnstone, C. és Ferguson, P. (2005): *A Disability Rights in Education Model for Evaluating Inclusive Education*. Taylor & Francis, London
- Pijl, S. J., Meijer, C. J. W. és Hegarty, S. (eds, 1997) *Inclusive education: a global agenda*. Routledge, London,
- Pine, G. J. (2009): *Teacher Action Research. Building Knowledge Democracies*. SAGE, Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC
- Platte, A. (2008): Inklusive Bildungsprozesse: Teilhabe am Lernen und Lehren in einer Schule für alle. In: Rihm, T. (Hg.): *Teilhaben an Schule. Zu den Chancen wirksamer Einflussnahme auf Schulentwicklung*. Wiesbaden, 39-52.
- Pöcze G. (1998): *Helyi tervezés a közoktatásban*. OKKER, Budapest
- Radácsi Imre (szerk, 2008): *European Agency – 2008. A magyar oktatás fejlesztése UNESCO nemzeti jelentés Magyarország 2005–2007* Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest
- Rahm, S. (2005): *Theorie der Schulentwicklung*. Beltz, Weinheim és Basel
- Reason, P. (1994): Tree Approaches to Participative Inquiry. In. Denzin, N. K. és Lincoln, Y. S. (ed. 1994): *Handbook of Qualitative Research*. SAGE, Thousand Oaks, London, New Delhi, 324-339.
- Reason, P. (2003): Pragmatist Philosophy and Action Research: Readings and Conversation with Richard Rorty. In. *Action Research, July*, 1. 1. 103-123.
- Reichertz (2005): Abduktion, Deduktion und Induktion in der qualitativen Forschung. Flick, U., von Kardorff, E. és Steinke, I. (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Rowohlt, Reinbeck bei Hamburg, 276-285.
- Reiser, H., Klein, G., Kreie, G. és Kron, M. (1994): Az integráció mint folyamat. In.: Papp Gabriella (szerk.): *Válogatás az integrált nevelés szakirodalmából*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 20-28.
- Réthy Endréné (2001): A tanulási motiváció elemzése. In: Csapó Benő és Vidákovich Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón: Tanulmányok Nagy József tiszteletére*. Tankönyvkiadó, Budapest, 153–161.
- Réthy Endréné (2002): A speciális szükségletű gyermekek nevelése, oktatása Európában. Az integráció és inklúzió elméleti és gyakorlati kérdései. Magyar Pedagógia, 3. sz. 281-300.
- Réthy Endréné (2002): Integrációs törekvések Európában. In: Bábosik István és Kárpáti Andrea (szerk.): *Összehasonlító pedagógia*. BIP, Budapest, 314-332.
- Réthy Endréné (2003): *Motiváció, tanulás, tanítás. Miért tanulunk jól vagy rosszul?* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Réthy Endréné (2004): Inkluzív pedagógia. In. Nahalka István és Torgyik Judit: *Megközelítések. Roma gyerekek nevelésének egyes kérdései*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest 231-245
- Réthy Endréné (2004): Motivációs eljárások, pedagógiai kirekesztődés. In: Nahalka István és Torgyik Judit (szerk.): *Megközelítések. Roma gyerekek nevelésének egyes kérdései*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 246–267.
- Rex, L. (2006): Az iskolai sikeresség és a társas inklúzió kapcsolata. In. *Iskolakultúra*, 10, 58-70.
- Reynolds, D (1991): *Changing Ineffective Schools*. In. Ainscow, M.: *Effective Schools for All*. Fulton, London, 92-105.
- Rijswijk, Kees von és Illyés Sándor (szerk, 2001): *Speciális oktatás Hollandiában*. Speciális Nevelés Holland - Magyar Együttműködési Projekt, Budapest
- Rocha, E. (1997): A Ladder of Empowerment. In. *Journal of Planning Education and Research* 17, 31-44.

- Roeders, Paul: *A hatékony tanulás titka*. Oktatás önirányító kiscsoportokban. Budapest, é.n., Calibra.
- Rónaháti Cecília (szerk, 2001): Integráció és autizmus. NIÁMK, Budapest
- Rosenstiel, v. L. (2005): Organisationsanalyse. In: Flick, U., von Kardorff, E. és Steinke, I. (Hg. 2005): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Rowohlt, Reinbeck bei Hamburg, 224-237.
- Rouse, M. (1996): Az egyéni és intézményi fejlődés összekapcsolása a speciális nevelési szükségletek érdekében. In: Csányi Yvonne (szerk.): *KÖZÖSEN. Szemelvénygyűjtemény az integratív neveléstől és oktatásról*. BGGYTF, Budapest, 184-192.
- Rödler, P. (1993): Menschen, lebenslang auf Hilfe anderer angewiesen. Grundlagen einer allgemeinen basalen Pädagogik. Frankfurt am Main
- Rösner, H. U. (2006): Inklusion allein ist zu wenig! Plädoyer für eine Ethik der Anerkennung. In: Dederich, M., Greving, H., Mürner, Chr. és Rödler, P. (Hrsg.): *Inklusion statt Integration? Heilpädagogik als Kulturtechnik*. Psychosozial-Verlag, Gießen, 126-141.
- Rustemier, S. és Booth, T. (2005): *Learning about the Index in use. A study of the use of the Index for Inclusion in schools and LEAs in England*. Centre for Studies on Inclusive Education. Bristol
- Salné Lengyel Mária és Köpatakiné Mészáros Mária (2001a): Az együttnevelés jelenlegi helyzete : egy OKI-kutatás tapasztalatai. In: *Fejlesztő Pedagógia*, 3. 11-17.
- Salné Lengyel Mária és Köpatakiné Mészáros Mária (2001b): Fogyatékos tanulók helyzete az ezredfordulón. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 7-8. 20-29.
- Sander, A. (2003): *Über die Integration zur Inklusion*. St. Ingberg: Röhrig,
- Sander, A. (2004): Inklusive Pädagogik verwirklichen - Zur Begründung des Themas. In: Schnell, I. - Sander, A. (Hrsg.): *Inklusive Pädagogik*. Bad Heilbrunn, 11-22.
- Sántha Kálmán (2004): A pedagógusok reflektív gondolkodásának vizsgálata. In: *Pedagógusképzés*, 2. 27-44.
- Sántha Kálmán (2006a): *Mintavétel a kvalitatív pedagógiai kutatásban*. Gondolat, Budapest
- Sántha Kálmán (2006b): Létezik-e hipotézis a kvalitatív kutatásban? In: *Új Pedagógiai Szemle*, 11. 3-11.
- Sántha Kálmán (2006c): Kvalitatív kutatás. Hasznos útmutató a kvalitatív módszertani elvekről és technikákról. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 5. 122-144.
- Sántha Kálmán (2007a): A kvalitatív metodológia követelmények problémái. In: *Iskolakultúra*, 6-7. 168-177.
- Sántha Kálmán (2007b): Beavatkozás nélküli vizsgálatok. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 7-8. 68-78.
- Sántha Kálmán (2008a): Új nézőpont a kvalitatív kutatásban. In: *Iskolakultúra*, 11-12. 144-146.
- Sántha Kálmán (2008b): Abduktív következtetés a kvalitatív pedagógiai kutatásban. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 8-9. 32-44.
- Sántha Kálmán (2009a): *Bevezetés a kvalitatív pedagógiai kutatás módszertanába*. Eötvös Kiadó, Budapest
- Sántha Kálmán (2009b): Körkép a hazai kvalitatív kutatásokról. In: *Iskolakultúra*, 5-6. 73-83.
- Sántha Kálmán (2011): *Abduktív a kvalitatív kutatásban. Bizonytalanság vagy stabilitás?* Eötvös József Könyvkiadó, Budapest
- Sárik Eszter (2001): Az iskola betegei, avagy az iskola beteg? In: *Új Pedagógiai Szemle*, 6. 15-24.
- Sárosdy Anna (2004): Fegyelem fegyelmezés nélkül. In: Mészáros Aranka (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*, ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 70-83.
- Sáska Géza (2008): Az iskolai erőszak egyik forrása az oktatás expanziója? In: *Új Pedagógiai Szemle* 6-7.160-173.

- Schaffhauser Franz (2000): *A nevelés alanyi feltételei*. Telosz, Budapest
- Schaffhauser Franz (2004): A fogyatékoság jelensége a neveléstudományban. In: Zászkaliczky Péter és Verdes Tamás (szerk.): *Tágabb értelemben vett gyógypedagógia*. ELTE, BGGYFK és Kölcsény Ferenc Protestáns Szakkollégium, Budapest, 207-232.
- Schiffer Csilla (2008): Az Inklúziós index hazai adaptációja. VII. Neveléstügyi Kongresszus, Budapest
- Schiffer Csilla (2011): Az aktív részvétel, mint a középiskolai integráció és inklúzió alapja. In: Papp Gabriella (szerk.): *Középiskolák fokon?! ELTE Eötvös Kiadó – ELTE BGGYK, Budapest, 35-53.*
- Schnell, I. (2003): *Geschichte schulischer Integration*. Juventa, Weinheim, München
- Schnell, I. és Sander, A. (2004, Hrsg.): *Inklusive Pädagogik*. Klinkhardt, Bad Heilbrunn
- Schön, D. A. (1984/2010): From Technical Rationality to Reflexion-in-Action. In: Campbell, A. és Groundwater-Smith, S. (2010): *Action Research in Education*. II. SAGE, Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC, 337-370.
- Schüttler V. (szerk.) (1999): *Az inkluzív oktatás fenntartása: a speciális oktatást igénylő gyermekek bevonása a többségi iskolákba*. OECD tanulmányok magyarul. OKI, Budapest
- Sebba, J., Byers, R. és Rose, R. (1996): A csoportmunka szerepe. In.: Csányi Yvonne (szerk.): *KÖZÖSEN. Szemelvénygyűjtemény az integratív nevelésről és oktatásról*. BGGYTF, Budapest, 112-126.
- Seidman, I. (2002): *Az interjú mint kvalitatív kutatási módszer*. Kutatásmódszertani kiskönyvtár. Műszaki Könyvkiadó, Budapest
- Senge, Peter (1998): *Az ötödik alapelv*. HVG, Budapest
- Serfőző Mónika (2003a): A nevelési-oktatási intézmények, mint szervezetek. In: Trencsényi László (szerk.): *A szervezet kultúrája és a kultúra szervezete*. OKKER, Budapest, 20-46.
- Serfőző Mónika (2003b): A szervezeti kultúra fogalma, a szervezeti kultúra modellek, a nevelési-oktatási intézmények szervezeti kultúrája. Trencsényi László (szerk.): *A szervezet kultúrája és a kultúra szervezete*. OKKER, Budapest, 47-85.
- Serfőző Mónika és Somogyi Mónika (2004): Az iskola mint szervezet. In: N. Kollár Katalin és Szabó Éva (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*, Osiris Kiadó, Budapest, 451-470.
- Setényi János (1999): *A minőség kora*. Raabe, Budapest, 228 p.
- Shor, I. (1992). *Empowering education: Critical teaching for social change*. Heinemann, Portsmouth
- Síklaki István (2006): *Vélemények mélyén*. Budapest: Kossuth Kiadó.
- Simon Mária (2005): A bevándorló gyerekek iskolai integrációja Európában. In. *Új Pedagógiai Szemle*, 7-8. 205-213.
- Skrtric, T. M. (1991): Students with special educational needs: Artifacts of the traditional curriculum. In: Ainscow, M. (szerk.): *Effective Schools for All*. Fulton, London
- Speck, O. (2010): Schulischer Inklusion aus heilpädagogischer Sicht. Rhetorik und Realität. Reinhardt, München, Basel
- Steinert, B., Klieme, E., Maag Merki, K., Döbrich, P., Halbheer, U. és Kunz, A. (2006): Lehrerkoooperation in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. In. *Zeitschrift für Pädagogik*. 52, 185-190.
- Stenhouse, L. (1981/2010): What counts as Research? In: Campbell, A. és Groundwater-Smith, S. (2010): *Action Research in Education*. I. SAGE, Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC, 383-393.
- Stichweh, R. (2005): Inklusion und Exklusion: Studien zur Gesellschaftstheorie. Bielefeld
- Stoer, S. R., Rodrigues, D. és Magalhaes, A. M. (2003): *Theories of Social Exclusion*. Peter Lang, Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien

- Stringer, E. T. (1999): *Action Research*. 2. kiadás, SAGE, Thousand Oaks, London, New Delhi
- Szabó Ákosné (1998): Szegénység és iskola. Kor- és kórkép a tanulásban akadályozott népességek iskoláztatásáról. második kiadás, Trezor, Budapest
- Szabó Éva (2006): *Szeretettel és szigorral*; Akadémiai Kiadó, Budapest
- Szabó Ildikó (szerk. 1994): *Szemelvénygyűjtemény a mozgásfogyatékos gyermekek integrált neveléséhez, oktatásához*. BGGYK, Budapest
- Szabó Mária (2008): Pedagógiai fejlesztések módszertani ötlettára. OFI Budapest www.ofi.hu/download.php?docID=778 letöltés: 2009. 08. 28.
- Szabó Róza (2006): *MAGTÁR - Ötlettár iskolafenntartók számára*. OKI, Budapest
- Szabolcs Éva (1996): Deduktív (analitikus) jellegű kutatások. In. Falus (szerk.): *Bevezetés a pedagógiai kutatások módszereibe*. Keraban, Budapest, 106-121.
- Szabolcs Éva (1999): A kvalitatív kutatási módszerek megjelenése a pedagógiában. In. *Magyar Pedagógia*, 3. sz., 343-348. o.
- Szabolcs Éva (2001): *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest
- Szalai Júlia (2002): *A társadalmi kirekesztődés egyes kérdései az ezredforduló Magyarországon*. A tanulmány a Egészségügyi, Szociális és Családügyi Minisztérium megbízásából készült az 2002. július 18-án az Európai Unió és Magyarország közös megrendezésében „Magyar Nemzeti Szeminárium a társadalmi beilleszkedésről” címmel tartott tanácskozási háttéranyagaként.
- Szekszárdi Júlia (2008): Erősségeink és gyengeségeink (a közoktatás „SWOT - analízise”); In. *Iskolakultúra*, 9-10. 117-128.
- Szivák Judit (2002): A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei. Kutatásmódszertani kiskönyvtár. Műszaki Könyvkiadó, Budapest
- Szivák Judit (2003): *A reflektív gondolkodás fejlesztése*. Gondolat Kiadói Kör, ELTE BTK Neveléstudományi Intézet, Budapest
- Szokolszky Ágnes (2004): Kutatómunka a pszichológiában, Osiris, Budapest
- Szokolszky Ágnes: Etnometodológiai szemlélet a pedagógiában. In. *Magyar Pedagógia* 2. 250-264.
- Szűdi János (2004): Házirendek a nevelési-oktatási intézményekben I. In. *Új Pedagógiai Szemle*, 7-8. 22–38.
- Takács István (2006): *Inkluzív nevelés – Tanulói értékelési formák gazdagítása*. SuliNova, Budapest
- Társadalmi kirekesztés elleni bizottság (2003): http://ec.europa.eu/employment_social/soc-prot/soc-incl/nap_incl_2004_hu.pdf letöltés: 2006. 11. 30.
- Társadalmi Megújulás Operatív Program. 3. prioritás Minőségi oktatás és hozzáférés biztosítása mindenkinek Akcióterv 2007-2008. 2007. május
- www.nfu.hu/download/850/tamop_3_rovid_070525.pdf letöltés: 2010. 03. 26.
- Terhart, E. (1998). Lehrerberuf: Arbeitsplatz, Biografie und Profession. In Altrichter, H. és Schratz, M. (Hrsg.), *Handbuch zur Schulentwicklung* (S. 560–589). Innsbruck: Studienverlag.
- Terhart, E. és Klieme, E. (2006): Kooperation im Lehrerberuf: Forschungsproblem und Gestaltungsaufgabe. In. *Zeitschrift für Pädagogik* 52. 163- 166.
- Tetler, S. (2006): Inkluzív osztályok. A tanítás és tanulás modelljei, dilemmák és kihívások. In. *Iskolakultúra*, 10, 36-43.
- Thoma, P. és Rehle, C. (2009): *Inklusive Schule. Leben und Lernen mittendrin*. Klinkhardt, Bad Heilbrunn
- Thomas, G és Vaughan, M (2004): *Inclusive Education. Readings and Reflexions*. Open University Press, New York

- Torbert, W. R. és Cook-Greuter, S. R. (2004): *Action inquiry: the secret of timely and transforming leadership*. Berrett-Koehler Publishers, 2004
- Torgyik J. (2004): Hatékony iskola: együttműködő iskola. In. *Új Pedagógiai Szemle*, 10. 32-41.
- Trencsényi László (1999): Adaptív minőségbiztosítás. In. *Budapesti Nevelő*, 1. 22-24.
- Trencsényi László (2009): Nehéz fiúk. In. *Iskolakultúra* 12. 72-80.
- Trencsényi László (2011): *A maratoni sereg*. Önkönet, Budapest
- Trencsényi László (szerk, 2003): *A szervezet kultúrája és a kultúra szervezete*. OKKER, Budapest
- Trencsényi László (szerk, 2004): *Minőségirányítás többféle módon*, OKKER, Budapest
- Uditsky, B. (1993): From Integration to Inclusion: The Canadian Experience. In. Slee, R. (Ed.): *Is there a desk with my name on it? The politics of Integration*. Bristol, Pennsylvania: Falmer, 79-92.
- Újlaki, G. (1992). A hallgatólagos és az explicit tudás. In: Polányi, M. (1992): *Polányi Mihály filozófiai írásai*. I-II. Atlantisz, Budapest, 276-319.
- UNESCO (1994/2006): Salamancai nyilatkozat és cselekvési tervezet. ford. Schiffer Csilla http://www.barczy.hu/letoltesek/tudomanyos_testuletek/dokumentumok/SALAMANCAMagyar.pdf
- UNESCO (2000): *The Dakar Framework for Action*, Education for All: Meeting our Collective Commitments. Paris
- UNESCO (2005): *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*.
- Vámos Ágnes (2003): *Metafora a pedagógiában*. Gondolat Kiadói Kör, ELTE BTK Neveléstudományi Intézet, Budapest
- Vámos Ágnes (2007): *Akciókutatás a felsőoktatásban*. VI. Országos Neveléstudományi Konferencia, Budapest
- Varga Aranka (2006): Multikulturalizmus – inkluzív oktatási rendszer In. Forray R. Katalin (szerk.): *Ismeretek a Romológia alapképzési szakhoz*, Pécs PTE BTK
- Varga Attila (2003): Környezeti nevelés a magyar közoktatásban – az ökoiskolák szemszögéből. In. *Új Pedagógiai Szemle*. 5. 55–67.
- Vastagh Zoltán (1999): *Az iskolai oktatás hatékonyságát növelő kooperatív kiscsoportos tanulás. Kooperatív pedagógiai stratégiák az iskolában*. I–III. JPTE, Pécs
- Végh József (1990): Az enyhe fokban értelmi fogyatékos gyermekek különnevelésének hatékonysága. In. Illyés Sándor és Bass László (szerk.): *Nevelhetőség és általános iskola IV*. FKTT-MKM, Budapest 231-252.
- Vicsek Lilla (2006): *Fókuszcsoport. Elméleti megfontolások és gyakorlati alkalmazás*. Osiris, Budapest
- Wadsworth, Y. (1998): *What is Participatory Action Research?* Action Research International. Paper 2. <http://scu.edu.au/schools/gcm/ar/ari/p-ywadsworth98.html> letöltés: 2009. 10. 20.
- Watkins, A. (szerk., 2009): *A minőség fejlesztésének alapelvei a befogadó nevelésben Ajánlások az oktatáspolitiká számára*. Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulók Oktatásának Fejlesztéséért
- Watzlawick, P., Weakland, J. H. és Fisch, R. (1990): *Változás. A problémák keletkezésének és megoldásának elvei*. Gondolat, Budapest
- Wenzel, H. (2008). Studien zur Organisations- und Schulkulturentwicklung. In. Helsper W. és Böhme J. (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 391–415). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Whitehead, J. (1989): *Creating a Living Educational Theory from Questions of the Kind, 'How Do I Improve My Practice?'*, In. Cambridge Journal of Education, 19, 1, 41-52. <http://www.actionresearch.net/writings/livtheory.html>, letöltés: 2010. december 6.

Wilhelm, M. és Binting, G. (2001): Schulentwicklung unter dem Aspekt der Inklusion. Oder weg von „Integrationsklassen“ hin zur „Schule für alle Kinder“! In: *Behinderte* 2. 44-50

Wilhelm, M.; Eggertsdóttir, R., és Marinoss, G. L. (2006): *Inklusive Schulentwicklung, Planungs- und Arbeitshilfen zur neuen Schulkultur*. Beltz, Weinheim, Basel

Williams, J. (2005): The involvement in the index processes in the Middle East and North Africa. In: Booth, T. (ed.): *The Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools. International Experience*. Symposium August 4th 2005, Inclusive and Supportive Educational Congress, University Strathclyde, Glasgow, 19-22.

Winzer, M. (1993): *The History of Special Education: From Isolation to Integration*. Gallandet University Press, Washington D. C.

Wocken, H. (1994): Integráció az iskolában. In.: Papp Gabriella (szerk.): *Válogatás az integrált nevelés szakirodalmából*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 7-19.

Wocken, H. (1996): Az integratív oktatás alapvető feltételei. In.: Csányi Yvonne (szerk.): *KÖZÖSEN. Szemelvénygyűjtemény az integratív nevelésről és oktatásról*. BGGYTF, Budapest, 44-46.

Wocken, H. (2010): Integration & Inklusion. Ein Versuch, die Integration vor der Abwertung und die Inklusion vor Träumereien zu bewahren. In: Stein, A.-D., Niediek, I. és Krach, S. (Hrsg.): *Integration und Inklusion auf dem Wege ins Gemeinwesen. Möglichkeitsräume und Perspektiven*. Bad Heilbrunn, 204-234.

Wolfensberger, W. (1972): Societal integration as a corollary of normalisation. In: Race, D. G. (2003). *Leadership and Change in Human Services. Selected readings from Wolf Wolfensberger*. Routledge. London, New York, 67-76

Zászkaliczky Péter, Lechta, V. és Matuska, O. (szerk.) (1999): *A gyógypedagógia új útjai – Rendszerfejlesztés, tanácsadás, integráció*. BGGYTF, Budapest

Zeichner, K. (2010): Accumulating Knowledge across Self-Studies in Teacher Education. In: Campbell, A. és Groundwater-Smith, S. (2010): *Action Research in Education*. I. SAGE, Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC, 467-482.

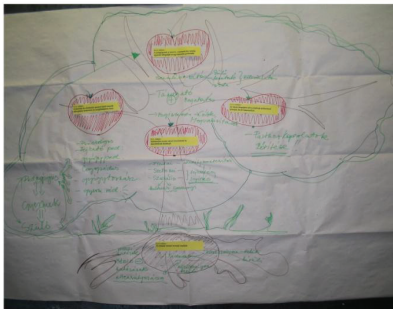
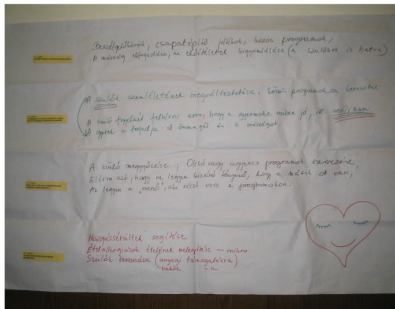
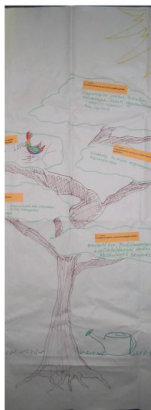
Zsebe Andrea és Biró Katalin (2002): Együtt nevelni, de hogyan? In: *Fejlesztő Pedagógia*, 2-3. 12-14.

Zsoltos Márta, Várnai Zsuzsa és Kool, Eric (szerk, 2003): *Együttnevelési lehetőségek a holland és magyar iskolákban*. Speciális Nevelés Holland - Magyar Együttműködési Projekt, Budapest

Zsolnai József (1986): A tanulás tervezése és irányítása a nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelési programban. Tankönyvkiadó, Budapest

Zsolnai József (1994): *Az értékközvetítő és képességfejlesztő program és pedagógiája. Az 1971-1993 közötti kutatási, fejlesztési és innovációs programok és eredmények összegzése*. Tárogató, Budapest

Zsolnai József (szerk, 1983): *A képességfejlesztő iskoláért: egy pedagógiai akciókutatás*. Oktatókutató Intézet, Budapest




[illegible]



2. melléklet Iskolafejlesztési nap fényképei, 2010



A mi iskolánk

(kérdőív alsó tagozatos tanulók részére, 2007)

	Igen, egyetérték 	Nem tudom 	Nem értek egyet 
<ul style="list-style-type: none"> Lány vagyok Fiú vagyok <p>_____osztályos vagyok</p>			
1. Szeretek ebbe az iskolába járni.			
2. Szívesen tanulok együtt az órán egy osztálytársammal.			
3. Szeretem, amikor az osztályunk csoportokban tanul.			
4. Segítek másoknak, ha megakadnak a munkában.			
5. Mások segítenek nekem, ha nem tudok valamit.			
6. A jól sikerült munkáimat a többiek is megdicsérik.			
7. Az osztálytársaim kedvelnek engem.			
8. A tanító néni szívesen segít nekem a feladatokban.			
9. Én is szívesen segítek a tanító néninek.			
10. A tanító néni kedvel engem.			
11. A tanító néni mindig igazságos.			
12. Az osztály szabályait együtt beszéljük meg.			
13. Az osztály szabályait igazságosnak tartom.			
14. Az osztályomban a gyerekek néha csúfolódnak.			
15. Az udvaron néha bántanak engem.			

		?	
16. Ha valami bánt, a tanító néni szívesen meghallgat.			
17. Ha a gyerekek veszekednek az osztályban, akkor leülünk, és együtt megbeszéljük.			
18. Szeretem, ha több tanító néni van az órán.			
19. Olyan házi feladatot kapok, amit meg tudok oldani.			
20. Az osztályunkban vannak rossz gyerekek.			
21. Néha nehéz odafigyelnem az órán.			
22. Az iskolában járok szakkörre vagy sportolni.			
23. Az iskola után máshová járok szakkörre vagy sportolni.			
24. Ilyen szakkörre szeretnék járni:			

Ez a 3 **legjobb** dolog az iskolában:

1. _____
2. _____
3. _____

Ez a 3 **legrosszabb** dolog az iskolában:

1. _____
2. _____
3. _____

Köszönöm!

A mi iskolánk

(kérdőív felső tagozatos tanulók részére, 2007)

- Lány vagyok _____ éves vagyok
- Fiú vagyok _____ osztályba járok

	Igen, egyérték	Is-is	Nem érték egyét	Nem tudom
1. Úgy gondolom, hogy a mi iskolánk jó iskola.				
2. Sokat lehet tanulni ebben az iskolában.				
3. Szeretek ebbe az iskolába járni.				
4. Van néhány jó barátom az iskolában.				
5. Az órán szívesen dolgozom együtt másokkal párban vagy csoportban.				
6. A többiek is szívesen dolgoznak együtt velem.				
7. Szívesen segítek másoknak.				
8. Az osztálytársaim kedvelnek engem.				
9. Ha valamit jól csinállok, azt mások elismerik.				
10. Ha valamilyen nehézségem támad, segítséget kérek a tanáraimtól.				
11. Kedvelem az osztályfőnököt.				
12. Az osztályfőnököm kedvel engem.				
13. Néha több tanár van az órán, akik segítenek nekünk.				
14. Szerintem jó, hogy néha több tanár is van az órán.				
15. Az órán a tanárok odafigyelnek az ötleteimre.				
16. A tanárok nem szidnak meg, amikor hibásan válaszolok.				
17. A tanárok megfelelően dicsérnek és büntetnek.				
18. A tanárok megfelelően osztályoznak mindenkit.				
19. Az iskolában érvényes szabályokról szoktunk beszélgetni órán.				
20. Az iskola szabályait igazságosnak tartom.				
21. Ha a gyerekek veszekednek az osztályban, akkor leülünk és megbeszéljük.				

	Igen	Is-is	Nem	?
22. Ha valami bánt, meg tudom beszélni egy tanárral.				
23. Úgy gondolom, a tanárok egyes tanulókat jobban kedvelnek, mint másokat.				
24. Az osztályunkban vannak rossz gyerekek.				
25. Az iskolában néha csúfolnak, vagy csúfnéven szólítanak.				
26. Az iskolában néha piszkálnak, szekálnak.				
27. Ha valaki piszkál, szólok egy tanárnak.				
28. Órán könnyen elterelődik a figyelmem a tanulásról.				
29. Ebben az évben szeretnék javítani a jegyeimen.				
30. A házi feladatokat otthon egyedül meg tudom oldani.				
31. Az iskolában van olyan hely, ahová leülhetünk beszélgetni a többiekkel.				
32. Az iskolában járok szakkörre vagy sportolni.				
33. Az iskola után máshová járok szakkörre vagy sportolni.				
34. Szívesen részt vennék osztályon kívüli beszélgető körön is.				
35. Szívesen járnék más szakkörökre is az iskolában.				
36. Ilyen szakkörre szeretnék járni:.....				

Ez a 3 **legjobb** dolog az iskolában:

1. _____
2. _____
3. _____

Ez a 3 **legrosszabb** dolog az iskolában:

1. _____
2. _____
3. _____

Köszönöm!

A mi iskolánk

(kérdőív szülők részére, 2007)

Az iskolába járó gyermeke(i)m _____ éves(ek).

Gyermeke(i)m _____ osztályba jár(nak).

Kérjük tegyen x-et a megfelelő helyre!

	Igen, egyetérték	Részben értek egyet	Nem értek egyet	Nem tudom megítélni
A gyermekem szeret ebbe az iskolába járni.				
Úgy érzem, hogy ez egy jó iskola gyermekem számára.				
Igyekszem, minden iskolai rendezvényen (pl. szülői értekezlet, szülői klub stb.) részt venni.				
Rendszeresen tájékozodom gyermekem előmeneteléről.				
A tanárok jól tájékoztatnak minket mindenről.				
Az iskola tájékoztat arról, hogyan tudom segíteni gyermekem otthoni tanulását.				
Úgy érzem, jó a kapcsolatom gyermekem osztályfőnökével.				
Ismerem az iskola törekvéseit.				
A tanárok minden tanulót támogatnak abban, hogy a legjobbat hozza ki magából.				
Úgy érzem, hogy az iskola elismeri gyermekem értékeit.				
Örülök, hogy az iskolában együttműködésre tanítják a gyermekemet.				
Nagyra értékelem, hogy a tanárok differenciálnak.				
Jónak találom, hogy sajátos nevelési igényű tanulók is járnak az iskolába.				
Jónak tartom, hogy az iskola vállalja az integrált oktatást.				
Az iskola szabályait igazságosnak tartom.				
Ha egy gyermek rosszul viselkedik, igazságosan bánnak vele.				
Úgy gondolom, hogy az iskolában megfelelően kezelik a gyermekek közötti konfliktusokat.				
Otthon megpróbálom megvédeni a gyermekemet a médiából származó agresszió hatásától.				
Szívesen részt vennék nevelési problémákról szóló beszélgetéseken.				
Jó, hogy segítő szakemberek (logopédus, pszichológus, gyógypedagógus) támogatják a pedagógusok munkáját.				

	Igen	Rész- ben	Nem	Nem tudom
Szívesen beszélek a gyermekem neveléséről egy segítő szakemberrel.				
Szívesen beszélek más szülővel gyermeknevelési kérdésekről.				
Szívesen megyek el az iskolai szülői klubra.				
Szívesen látogatom az iskolai nyílt napokat.				
A tanárok által használt taneszközök hatékonyan segítik gyermekem tanulását.				
Szülőként szívesen segítek az új taneszközök elkészítésben.				
A gyermekem rendszeresen részt vesz tanórán kívüli foglalkozáson az iskolában. (felkészítők, korrepetálások... szakkörök stb.)				
Ha lenne ilyen szakkör, beíratnám a gyermekemet: _____				
Szívesen venném, ha gyermekem önismereti beszélgetéseken vehetne részt az iskolában. (pszichológussal, osztályfőnökkel,				
Tudnám segíteni az iskolát a szakkörök megszervezésében.				
Szívesen tartanék magam szakkört az iskolában.				
Szívesen segítenék valakinek a szakköri foglalkozások előkészítésében.				
Anyagi eszközökkel tudnám segíteni a szakkörök működését.				
Segítenék az iskola környezetének, udvarának szépítésében.				




Ha még valamit szeretne részletezni vagy hozzátenni, ami segíthet minket abban, hogy jobb helye legyen iskolánkban a gyermekének, kérjük írja le ide!

Köszönjük!

A mi iskolánk

(kérdőív alsó tagozatos tanulók részére, 2008)

<p><i>Karikázd be a választ!</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Lány vagyok Fiú vagyok <p>1 2 3 4 / A B osztályos vagyok</p> <p>1. 2. 3. 4. éve járok ebbe az iskolába</p>	<p>Igen, egyetérték</p> <p>😊</p>	<p>Nem tudom</p> <p>?</p>	<p>Nem értek egyet</p> <p>😞</p>
1. Szeretek ebbe az iskolába járni.			
2. Szívesen tanulók együtt az órán egy osztálytársammal.			
3. Szeretem, amikor az osztályunk csoportokban tanul.			
4. Segítek másoknak, ha megakadnak a munkában.			
5. Mások segítenek nekem, ha nem tudok valamit.			
6. A jól sikerült munkáimat a többiek is megdicsérik.			
7. Az osztálytársaim kedvelnek engem.			
8. A tanító néni szívesen segít nekem a feladatokban.			
9. Én is szívesen segítek a tanító néninek.			
10. A tanító néni kedvel engem.			
11. A tanító néni mindig igazságos.			
12. Az osztály szabályait együtt beszéljük meg.			
13. Az osztály szabályait igazságosnak tartom.			
14. Az osztályomban a gyerekek néha csúfolódnak.			
15. Az udvaron néha bántanak engem.			

			
16. Ha valami bánt, a tanító néni szívesen meghallgat.			
17. Ha a gyerekek veszekednek az osztályban, akkor leülünk, és együtt megbeszéljük.			
18. Szeretem, ha több tanító néni van az órán.			
19. Olyan házi feladatot kapok, amit meg tudok oldani.			
20. Az osztályunkban vannak rossz gyerekek.			
21. Néha nehéz odafigyelnem az órán.			
22. Az iskolában járok szakkörre vagy sportolni.			
23. Az iskola után máshová járok szakkörre vagy sportolni.			
24. Órán néha választhatok a feladatok közül.			

Ez a 3 **legjobb** dolog az iskolában:

4. _____

5. _____

6. _____

Ez a 3 **legrosszabb** dolog az iskolában:

4. _____

5. _____

6. _____

Köszönöm!

A mi iskolánk

(kérdőív felső tagozatos tanulók részére, 2008)

- Lány vagyok _____ éves vagyok
- Fiú vagyok _____ osztályba járok
_____ éve járok ebbe az iskolába

	Igen, egyetértek	Is-is	Nem értek egyet	Nem tudom
1. Úgy gondolom, hogy a mi iskolánk jó iskola.				
2. Sokat lehet tanulni ebben az iskolában.				
3. Szeretek ebbe az iskolába járni.				
4. Van néhány jó barátom az iskolában.				
5. Az órán szívesen dolgozom együtt másokkal párban vagy csoportban.				
6. A többiek is szívesen dolgoznak együtt velem.				
7. Szívesen segítek másoknak.				
8. Az osztálytársaim kedvelnek engem.				
9. Ha valamit jól csinállok, azt mások elismerik.				
10. Ha valamilyen nehézségem támad, segítséget kérek a tanáraimtól.				
11. Kedvelem az osztályfőnökömet.				
12. Az osztályfőnököm kedvel engem.				
13. Néha több tanár van az órán, akik segítenek nekünk.				
14. Szerintem jó, hogy néha több tanár is van az órán.				
15. Az órán a tanárok odafigyelnek az ötleteimre.				
16. A tanárok nem szidnak meg, amikor hibásan válaszolok.				
17. A tanárok megfelelően dicsérnek és büntetnek.				
18. A tanárok megfelelően osztályoznak mindenkit.				
19. Az iskolában érvényes szabályokról szoktunk beszélgetni órán.				
20. Az iskola szabályait igazságosnak tartom.				
21. Ha a gyerekek veszekednek az osztályban, akkor leülünk és megbeszéljük.				

	Igen	Is- is	Nem	?
22. Ha valami bánt, meg tudom beszélni egy tanárral.				
23. Úgy gondolom, a tanárok egyes tanulókat jobban kedvelnek, mint másokat.				
24. Az osztályunkban vannak rossz gyerekek.				
25. Az iskolában néha csúfolnak, vagy csúfnéven szólítanak.				
26. Az iskolában néha piszkálnak, szekálnak.				
27. Ha valaki piszkál, szólok egy tanárnak.				
28. Órán könnyen elterelődik a figyelmem a tanulásról.				
29. Ebben az évben szeretnék javítani a jegyeimen.				
30. A házi feladatokat otthon egyedül meg tudom oldani.				
31. Az iskolában van olyan hely, ahová leülhetünk beszélgetni a többiekkel.				
32. Az iskolában járok szakkörre vagy sportolni.				
33. Az iskola után máshová járok szakkörre vagy sportolni.				
34. Szívesen részt vennék osztályon kívüli beszélgető körön is.				
35. Szívesen járnék más szakkörökre is az iskolában.				
36. Néha van lehetőségem az órán arra, hogy több feladat közül válasszak.				

Ez a 3 **legjobb** dolog az iskolában:

1. _____
2. _____
3. _____

Ez a 3 **legrosszabb** dolog az iskolában:

1. _____
2. _____
3. _____

Köszönöm!

A mi iskolánk

(kérdőív szülők részére, 2008)

Az iskolába járó gyermeke(i)m _____ éves(ek).

Gyermeke(i)m _____ osztályba jár(nak).

Gyermeke(i)m _____ éve jár(nak) ebbe az iskolába.

Kérjük tegyen x-et a megfelelő helyre!

	Igen, egyetérték	Részben értek egyet	Nem értek egyet	Nem tudom megítélni
A gyermekem szeret ebbe az iskolába járni.				
Úgy érzem, hogy ez egy jó iskola gyermekem számára.				
Igyekszem, minden iskolai rendezvényen (pl. szülői értekezlet, szülői klub stb.) részt venni.				
Rendszeresen tájékozódok gyermekem előmeneteléről.				
A tanárok jól tájékoztatnak minket mindenről.				
Az iskola tájékoztat arról, hogyan tudom segíteni gyermekem otthoni tanulását.				
Úgy érzem, jó a kapcsolatom gyermekem osztályfőnökével.				
Ismerem az iskola törekvéseit.				
A pedagógusok minden tanulót támogatnak abban, hogy a legjobbat hozza ki magából.				
Úgy érzem, hogy az iskola elismeri gyermekem értékeit.				
A házi feladat hozzájárul gyermekem egyéni fejlődéséhez.				
Ügyelek rá, hogy gyermekem mindig a szükséges tanszerekkel és írószerekkel érkezzen az iskolába.				
Örülök, hogy az iskolában együttműködésre tanítják a gyermekemet.				
Nagyra értékelem, hogy a tanárok differenciálnak.				
Jónak találom, hogy sajátos nevelési igényű tanulók is járnak az iskolába.				
Jónak tartom, hogy az iskola vállalja az integrált oktatást.				
Az iskola szabályait igazságosnak tartom.				
Ha egy gyermek rosszul viselkedik, igazságosan bánnak vele.				
Úgy gondolom, hogy az iskolában megfelelően kezelik a gyermekek közötti konfliktusokat.				
Szívesen részt vennék nevelési problémákról szóló beszélgetéseken.				

	Igen	Rész- ben	Nem	Nem tudom
Jó, hogy segítő szakemberek (logopédus, pszichológus, gyógypedagógus) támogatják a pedagógusok munkáját.				
Szívesen beszélek a gyermekem neveléséről egy segítő szakemberrel.				
Szívesen beszélek más szülőkkal gyermeknevelési kérdésekről.				
Szívesen megyek el az iskolai szülői klubra.				
Szívesen látogatom az iskolai nyílt napokat.				
A tanárok által használt taneszközök hatékonyan segítik gyermekem tanulását.				
Szülőként szívesen segítek az új taneszközök elkészítésben.				
A gyermekem rendszeresen részt vesz tanórán kívüli foglalkozáson az iskolában. (felkészítők, korrepetálások...)				
A gyermekem rendszeresen részt vesz iskolai szakkörökön.				
Szívesen venném, ha gyermekem önismereti beszélgetéseken vehetne részt az iskolában.				
Szívesen részt vennék az iskola által szervezett hétvégi kirándulásokon.				
Szívesen részt vennék a szülőket a gyerekekkel együtt megmozgató sportrendezvényeken.				
Szívesen látogatnám gyermekemmel az iskola által szervezett játszóházat.				
Részt tudnék venni csak szülők számára szervezett hétvégi programokon is.				

Ha még valamit szeretne részletezni vagy hozzátenni, ami segíthet minket abban, hogy jobb helye legyen iskolánkban a gyermekének, kérjük írja le ide!

Köszönjük!

A mi iskolánk



(kérdőív alsó tagozatos tanulók részére, 2009)




Karikázd be a választ!

- Lány vagyok
- Fiú vagyok

1 2 3 4 / A B osztályos vagyok

1. 2. 3. 4. éve járok ebbe az iskolába

	Igen, egyetérték 	Nem tudom ?	Nem értek egyet 
25. Szeretek ebbe az iskolába járni.			
26. Szívesen tanulok együtt az órán egy osztálytársammal.			
27. Szeretem, amikor az osztályunk csoportokban tanul.			
28. Segítek másoknak, ha megakadnak a munkában.			
29. Mások segítenek nekem, ha nem tudok valamit.			
30. A jól sikerült munkáimat a többiek is megdicsérik.			
31. Az osztálytársaim kedvelnek engem.			
32. A tanító néni szívesen segít nekem a feladatokban.			
33. Én is szívesen segítek a tanító néninek.			
34. A tanító néni kedvel engem.			
35. A tanító néni mindig igazságos.			
36. Az osztály szabályait együtt beszéljük meg.			
37. Az osztály szabályait igazságosnak tartom.			
38. Az osztályomban a gyerekek néha csúfolódnak.			
39. Az udvaron néha bántanak engem.			

			
40. Ha valami bánt, a tanító néni szívesen meghallgat.			
41. Ha a gyerekek veszekednek az osztályban, akkor leülünk, és együtt megbeszéljük.			
42. Szeretem, ha több tanító néni van az órán.			
43. Olyan házi feladatot kapok, amit meg tudok oldani.			
44. Az osztályunkban vannak rossz gyerekek.			
45. Néha nehéz odafigyelnem az órán.			
46. Az iskolában járok szakkörre vagy sportolni.			
47. Az iskola után máshová járok szakkörre vagy sportolni.			
48. Órán néha választhatok a feladatok közül.			
49. Szoktam otthon tanulni a szüleimmel.			
50. Szeretek szorgalmi feladatokat megoldani.			
51. Szeretnék több szakkörre járni az iskolában. Milyenre? _____			

Ez a 3 **legjobb** dolog az iskolában:

1. _____
2. _____
3. _____

Ez a 3 **legrosszabb** dolog az iskolában:

1. _____
2. _____
3. _____

Köszönöm!

A mi iskolánk

(kérdőív felső tagozatos tanulók részére, 2009)

- Lány vagyok _____ éves vagyok
- Fiú vagyok _____ osztályba járok

_____ éve járok ebbe az iskolába
járok tanulószobára: igen nem

	Igen, egyérték	Is-is	Nem érték egyét	Nem tudom
1. Úgy gondolom, hogy a mi iskolánk jó iskola.				
2. Sokat lehet tanulni ebben az iskolában.				
3. Szeretek ebbe az iskolába járni.				
4. Van néhány jó barátom az iskolában.				
5. Az órán szívesen dolgozom együtt másokkal párban vagy csoportban.				
6. A többiek is szívesen dolgoznak együtt velem.				
7. Szívesen segítek másoknak.				
8. Az osztálytársaim kedvelnek engem.				
9. Ha valamit jól csinálók, azt mások elismerik.				
10. Ha valamilyen nehézségem támad, segítséget kérek a tanáraimtól.				
11. Kedvelem az osztályfőnökömet.				
12. Az osztályfőnököm kedvel engem.				
13. Néha több tanár van az órán, akik segítenek nekünk.				
14. Szerintem jó, hogy néha több tanár is van az órán.				
15. Az órán a tanárok odafigyelnek az ötleteimre.				
16. A tanárok nem szidnak meg, amikor hibásan válaszolok.				
17. A tanárok megfelelően dicsérnek és büntetnek.				
18. A tanárok megfelelően osztályoznak mindenkit.				
19. Az iskolában érvényes szabályokról szoktunk beszélgetni órán.				
20. Az iskola szabályait igazságosnak tartom.				
21. Ha a gyerekek veszekednek az osztályban, akkor leülünk és megbeszéljük.				

	Igen	Is- is	Nem	?
22. Ha valami bánt, meg tudom beszélni egy tanárral.				
23. Úgy gondolom, a tanárok egyes tanulókat jobban kedvelnek, mint másokat.				
24. Az osztályunkban vannak rossz gyerekek.				
25. Az iskolában néha csúfolnak, vagy csúfnéven szólítanak.				
26. Az iskolában néha piszkálnak, szekálnak.				
27. Ha valaki piszkál, szólok egy tanárnak.				
28. Órán könnyen elterelődik a figyelmem a tanulásról.				
29. Szoktam segíteni az új tanulóknak.				
30. A házi feladatokat otthon egyedül meg tudom oldani.				
31. A házi feladatok segítenek jobban megtanulni a tananyagot.				
32. Az iskolában járok szakkörre vagy sportolni.				
33. Az iskola után máshová járok szakkörre vagy sportolni.				
34. Szívesen részt vennék osztályon kívüli beszélgető körön is.				
35. Néha van lehetőségem az órán arra, hogy több feladat közül válasszak.				
36. Szívesen írok szorgalmi házi feladatokat.				
37. Jónak tartom a tanulószobát.				
38. Jónak tartom, hogy együtt is tanulhatunk a társaimmal a tanulószobán.				
39. Szívesen járnék más szakkörökre is az iskolában. a. Milyenre? _____				

Ez a 3 **legjobb** dolog az iskolában:

1. _____
2. _____
3. _____

Ez a 3 **legrosszabb** dolog az iskolában:

1. _____
2. _____
3. _____

Köszönöm!

A mi iskolánk

(kérdőív szülők részére, 2009)

Az iskolába járó gyermeke(i)m _____ éves(ek).

Gyermeke(i)m _____ osztályba jár(nak).

Gyermeke(i)m _____ éve jár(nak) ebbe az iskolába.

Kérjük tegyen x-et a megfelelő helyre!

	Igen, egyetérték	Részben értek egyet	Nem értek egyet	Nem tudom megítélni
A gyermekem szeret ebbe az iskolába járni.				
Úgy érzem, hogy ez egy jó iskola gyermekem számára.				
Igyekszem, minden iskolai rendezvényen részt venni.				
Rendszeresen tájékozódok gyermekem előmeneteléről.				
A tanárok jól tájékoztatnak minket mindenről.				
Az iskola tájékoztat arról, hogyan tudom segíteni gyermekem otthoni tanulását.				
Úgy érzem, jó a kapcsolatom gyermekem osztályfőnökével.				
Ismerem az iskola törekvéseit.				
A pedagógusok minden tanulót támogatnak abban, hogy a legjobbat hozza ki magából.				
Úgy érzem, hogy az iskola elismeri gyermekem értékeit.				
A házi feladat hozzájárul gyermekem egyéni fejlődéséhez.				
Ügyelek rá, hogy gyermekem mindig a szükséges tanszerekkel és írószerekkel érkezzen az iskolába.				
Örülök, hogy az iskolában együttműködésre tanítják a gyermekeimet.				
Nagyra értékelem, hogy a tanárok differenciálnak.				
Jónak találom, hogy sajátos nevelési igényű tanulók is járnak az iskolába.				
Jónak tartom, hogy az iskola vállalja az integrált oktatást.				
Az iskola szabályait igazságosnak tartom.				
Ha egy gyermek rosszul viselkedik, igazságosan bánnak vele.				
Úgy gondolom, hogy az iskolában megfelelően kezelik a gyermekek közötti konfliktusokat.				
Szívesen részt vennék nevelési problémákról szóló beszélgetéseken. Milyen témában? _____				

	Igen	Részben	Nem	Nem tudom
Jó, hogy segítő szakemberek (logopédus, pszichológus, gyógypedagógus) támogatják a pedagógusok munkáját.				
Szívesen beszélek a gyermekem neveléséről egy segítő szakemberrel.				
Szívesen beszélek más szülővel gyermeknevelési kérdésekről.				
Szívesen megyek el az iskolai szülői klubra.				
Szívesen látogatom az iskolai nyílt napokat.				
A tanárok által használt taneszközök hatékonyan segítik gyermekem tanulását.				
Szülőként szívesen segítek az új taneszközök elkészítésben.				
Odafigyelek arra, hogy gyermekem igazolatlanul ne hiányozzon az iskolából.				
Szívesen venném, ha gyermekem önismereti beszélgetéseken vehetne részt az iskolában.				
Nagyra értékelem, hogy az iskola gyermekemet mások elfogadására neveli.				
Gyermekemet mások elfogadására nevelem otthon is.				
Segítek a gyermekemnek az otthoni tanulásban.				
Szívesen venném, ha gyermekem több szorgalmi házi feladatot kapna.				
Hatékonyak tartom az iskolai tanulószobát.				
Az iskolai szöveges értékelést jónak tartom.				
Az iskola sokat tesz azért, hogy az olvasást megszerettesse a gyerekekkel.				
Örülök, hogy az olvasás megszerettetésére nevelik a gyermekemet az iskolában.				
Otthon is próbálom megszerettetni az olvasást a gyermekemmel.				

Ha még valamit szeretne részletezni vagy hozzátenni, ami segíthet minket abban, hogy jobb helye legyen iskolánkban a gyermekének, kérjük írja le ide!

Köszönjük!

A mi iskolánk



(kérdőív alsó tagozatos tanulók részére, 2010)




Karikázd be a választ!

- Lány vagyok
- Fiú vagyok

1 2 3 4 / A B osztályos vagyok

1. 2. 3. 4. éve járok ebbe az iskolába

	Igen, egyetérték 	Nem tudom ?	Nem értek egyet 
1. Szeretek ebbe az iskolába járni.			
2. Szívesen tanulok együtt az órán egy osztálytársammal.			
3. Szeretem, amikor az osztályunk csoportokban tanul.			
4. Segítek másoknak, ha megakadnak a munkában.			
5. Mások segítenek nekem, ha nem tudok valamit.			
6. A jól sikerült munkáimat a többiek is megdicsérik.			
7. Az osztálytársaim kedvelnek engem.			
8. A tanító néni szívesen segít nekem a feladatokban.			
9. Én is szívesen segítek a tanító néninek.			
10. A tanító néni kedvel engem.			
11. A tanító néni mindig igazságos.			
12. Az osztály szabályait együtt beszéljük meg.			
13. Az osztály szabályait igazságosnak tartom.			
14. Az osztályomban a gyerekek néha csúfolódnak.			
15. Az udvaron néha bántanak engem.			

			
16. Ha valami bánt, a tanító néni szívesen meghallgat.			
17. Ha a gyerekek veszekednek az osztályban, akkor leülünk, és együtt megbeszéljük.			
18. Szeretem, ha több tanító néni van az órán.			
19. Olyan házi feladatot kapok, amit meg tudok oldani.			
20. Az osztályunkban vannak rossz gyerekek.			
21. Néha nehéz odafigyelnem az órán.			
22. Az iskolában járok szakkörre vagy sportolni.			
23. Az iskola után máshová járok szakkörre vagy sportolni.			
24. Órán néha választhatok a feladatok közül.			
25. Szoktam otthon tanulni a szüleimmel.			
26. Szeretek szorgalmi feladatokat megoldani.			
27. Szeretnék több szakkörre járni az iskolában. Milyenre? _____			

Ez a 3 **legjobb** dolog az iskolában:

1. _____
2. _____
3. _____

Ez a 3 **legrosszabb** dolog az iskolában:

1. _____
2. _____
3. _____

Köszönöm!

A mi iskolánk

(kérdőív felső tagozatos tanulók részére, 2010)

- Lány vagyok _____ éves vagyok
- Fiú vagyok _____ osztályba járok

_____ éve járok ebbe az iskolába
 járok **tanulószozára**: igen nem

	Igen, egyetérték	Is-is	Nem értek egyet	Nem tudom
1. Úgy gondolom, hogy a mi iskolánk jó iskola.				
2. Sokat lehet tanulni ebben az iskolában.				
3. Szeretek ebbe az iskolába járni.				
4. Van néhány jó barátom az iskolában.				
5. Az órán szívesen dolgozom együtt másokkal párban vagy csoportban.				
6. A többiek is szívesen dolgoznak együtt velem.				
7. Szívesen segítek másoknak.				
8. Az osztálytársaim kedvelnek engem.				
9. Ha valamit jól csinálok, azt mások elismerik.				
10. Ha valamilyen nehézségem támad, segítséget kérek a tanáraimtól.				
11. Kedvelem az osztályfőnököt.				
12. Az osztályfőnököm kedvel engem.				
13. Néha több tanár van az órán, akik segítenek nekünk.				
14. Szerintem jó, hogy néha több tanár is van az órán.				
15. Az órán a tanárok odafigyelnek a véleményemre.				
16. A tanárok nem szidnak meg, amikor hibásan válaszolok.				
17. A tanárok megfelelően dicsérnek és büntetnek.				
18. A tanárok megfelelően osztályoznak mindenkit.				
19. Az iskolában érvényes szabályokról szoktunk beszélgetni órán.				
20. Az iskola szabályait igazságosnak tartom.				
21. Ha a gyerekek veszekednek az osztályban, akkor leülünk és megbeszéljük.				

	Igen	Is- is	Nem	?
22. Ha valami bánt, meg tudom beszélni egy tanárral.				
23. Úgy gondolom, a tanárok egyes tanulókat jobban kedvelnek, mint másokat.				
24. Az osztályunkban vannak rossz gyerekek.				
25. Az iskolában néha csúfolnak, vagy csúfnéven szólítanak.				
26. Az iskolában néha piszkálnak, szekálnak.				
27. Ha valaki piszkál, szólok egy tanárnak.				
28. Órán könnyen elterelődik a figyelmem a tanulásról.				
29. Szoktam segíteni az új tanulóknak.				
30. A házi feladatokat otthon egyedül meg tudom oldani.				
31. A házi feladatok segítenek jobban megtanulni a tananyagot.				
32. Szoktam szorgalmi házi feladatot készíteni.				
33. Hasznosnak tartom a tanulószobát.				
34. Jónak tartom, hogy együtt is tanulhatunk a társaimmal a tanulószobán.				
35. Az iskola után máshová járok szakkörre vagy sportolni.				
36. Az iskolában járok szakkörre vagy sportolni.				
37. Szívesen járnék más szakkörökre is az iskolában. Milyenre? _____				

Ez a 3 **legjobb** dolog az iskolában:

1. _____
2. _____
3. _____

Ez a 3 **legrosszabb** dolog az iskolában:

1. _____
2. _____
3. _____

Köszönöm!

A mi iskolánk

(kérdőív szülők részére, 2010)

<p>Az iskolába járó gyermeke(i)m _____ éves(ek).</p> <p>Gyermeke(i)m _____ osztályba jár(nak).</p> <p>Gyermeke(i)m _____ éve jár(nak) ebbe az iskolába.</p> <p><i>Kérjük tegyen x-et a megfelelő helyre!</i></p>	Igen, egyetérték	Részen értek egyet	Nem értek egyet	Nem tudom megítélni
A gyermekem szeret ebbe az iskolába járni.				
Úgy érzem, hogy ez egy jó iskola gyermekem számára.				
Igyekszem, minden iskolai rendezvényen részt venni.				
Rendszeresen tájékozódok gyermekem előmeneteléről.				
A tanárok megfelelően tájékoztatnak minket.				
Az iskola tájékoztat arról, hogyan tudom segíteni gyermekem otthoni tanulását.				
Úgy érzem, jó a kapcsolatom gyermekem osztályfőnökével.				
Ismerem az iskola törekvéseit.				
A pedagógusok minden tanulót támogatnak abban, hogy a legjobbat hozza ki magából.				
Úgy érzem, hogy az iskola elismeri gyermekem értékeit.				
A házi feladat hozzájárul gyermekem egyéni fejlődéséhez.				
Ügyelek rá, hogy gyermekem mindig a szükséges tanszerekkel és írószerekkel érkezzen az iskolába.				
Örülök, hogy az iskolában együttműködésre tanítják a gyermekemet.				
Nagyra értékelem, hogy a tanárok differenciálnak.				
Jónak találom, hogy sajátos nevelési igényű tanulók is járnak az iskolába.				
Jónak tartom, hogy az iskola vállalja az integrált oktatást.				
Az iskola szabályait igazságosnak tartom.				
Ha egy gyermek rosszul viselkedik, igazságosan bánnak vele.				
Úgy gondolom, hogy az iskolában megfelelően kezelik a gyermekek közötti konfliktusokat.				
Szívesen részt vennék nevelési problémákról szóló beszélgetéseken. Milyen témában?				

	Igen	Rész- ben	Nem	Nem tudom
Jó, hogy segítő szakemberek (logopédus, pszichológus, gyógypedagógus) támogatják a pedagógusok munkáját.				
Szívesen beszélek a gyermekem neveléséről egy segítő szakemberrel.				
Szívesen beszélek más szülőkkal gyermeknevelési kérdésekről.				
Szívesen részt vennék iskolai szülői fórumokon.				
Szívesen látogatom az iskolai nyílt napokat.				
A tanárok által használt taneszközök hatékonyan segítik gyermekem tanulását.				
Szívesen segítenék az iskola környezetének szépítésében.				
Odafigyelek arra, hogy gyermekem igazolatlanul ne hiányozzon az iskolából.				
Szívesen venném, ha gyermekem önismereti beszélgetéseken vehetne részt az iskolában.				
Nagyra értékelem, hogy az iskola gyermekemet mások elfogadására neveli.				
Gyermekemet mások elfogadására nevelem otthon is.				
Segítek a gyermekemnek az otthoni tanulásban.				
Szívesen venném, ha gyermekem több szorgalmi házi feladatot kapna.				
Hatékonyan tartom az iskolai tanulószobát.				
Az iskolai szöveges értékelést jónak tartom.				
Az iskola sokat tesz azért, hogy az olvasást megszerettesse a gyerekekkel.				
Örülök, hogy az olvasás megszerettetésére nevelik a gyermekemet az iskolában.				
Otthon is próbálom megszerettetni az olvasást a gyermekemmel.				

Ha még valamit szeretne részletezni vagy hozzátenni, ami segíthet minket abban, hogy jobb helye legyen iskolánkban a gyermekének, kérjük írja le ide!

Köszönjük!

4. melléklet A szülők és tanulók tájékoztatása az eredményekről plakátok formájában



5. melléklet: Iskolafejlesztési tervek, 2007, 2008, 2009, 2010

„Együtt, érted!” iskolafejlesztési program, ... Általános Iskola
Iskolafejlesztési terv 2007/2008-as tanév

<u>CÉLOK</u>	Prioritások	Ki?	Mikor?	Mit?
1. A pedagógusok és a szülők partneri viszonya megteremtődik	1. Szülői klub továbbfejlesztése	1. Módszertani Központ	havonta	Utazótanárak részvétele a sze/vezésében, megvalósulásban
	2. Játéktár kialakítása	2a. Módszertani Központ	Folyamatosan, napi szinten	Pályázatot nyert újabb fejlesztő eszközökre, az utazótanárak kihozzák az intézménybe és használják
	Közös programok szervezése	2b. Logopédiai Intézet	Folyamatosan, időpont-egyeztetés: Először tanároknak a módszertani klub keretein belül, majd szülőknek a szülőklubban belül, érintett szülők meghívásával	Eszközökről és fejlesztő füzetekről bemutatót tartának újra az óvodás kortól 8. osztályig, különösen a felső tagozatos beszédhibások, diszlexiások legújabb módszerei, füzetei lennének érdekesek.
	3. Kisebbségi kultúra megismerése	3. Módszertani Központ	Iskolai rendezvényekhez, vagy osztályfőnöki órákhoz kapcsolva	Megkereste őket ..., a ... Alapítvány vezetője és roma folklor programot vagy beszélgetést ajánlott fel.
	Elfogadás közvetítése a szülők felé Ostályfőnökökkel való jó kapcsolat megőrzése Iskola céljainak, törekvéseinek megismertetése Otthoni tanulás segítésére felkészítő a szülőknek Az 1. osztályos szülők számára a tanítói reggeli elérhetőségének biztosítása Udvari foglalkozások	Tantestület		
2. A pedagógusok, a tanúk, a tanítók és a szülők még jobban elfoglalják az együttműködés gondolatát	Jó minőségű tanítás	4. Módszertani Központ	3 napos hétvége, de tervezhető 1 napos is igény szerinti létszámmal és alkalommal	Szülőtréning megismétlése
	Erőszak, kirekesztő hatások, bűnbak, „rossz gyerek” szerep csökkentése Szülőkkel beszélni az előítéletekről 4. Lehetőséget adjunk, hogy a szülők szülőtársaikkal beszéljenek az előítéletekről, problémáikról Szülők figyelmét felhívni, hogy a gyermeke miben jó, realis énkép kialakítása érdekében. Önismerteti csoportok gyerekeknek, szülőknek Közösségépítő iskolai programok (pl.: szüreti mulatság) Iskola céljainak, munkájának alapos megismertetése Órai együttműködés, kooperáció, heterogén csoportokkal	Tantestület		

3. A lelki és viselkedési problémával küzdő tanulók támogatása tantervünk és szolgáltatásaink részévé válik	5. Utazótanár, logopédus, pszichológus szolgáltatásainak összehangolása		
	Figyelemtréning tanulóknak		
	6. Kéttanáros rendszer továbbfejlesztése, több órán		
	Önismerteti beszélgetések a gyerekeknek		
	Nevelési problémákról szóló beszélgetések szülőknek		
	7. Egyéni konzultációs lehetőség SNI, nem SNI gyerekek szülei számára a segítő szakemberektől		
	8. Szülői fórum a nevelési problémákról		
	5. Logopédiai Intézet	Iskolai nyílt napon, vagy más egyeztetett időpontban	Nyílt logopédiai óra tanítók, tanárok vagy szülők részére
	6a. Módszertani Központ	A tanév során 2 utazótanári státusz marad az iskolánál, fix. Óraszámmal. Az utazótanárok eldönthetik, hogy az óraszámukon belül egyéni/csoportos fejlesztést végeznek az osztálytermen kívül vagy az osztálymunkába beépítve nyújtják a szolgáltatásaikat.	Ezentúl törekednek arra, hogy minél több órán bent lehessenek, a tanítókkal/tanárokkal egyeztetve.
	7. Módszertani Központ	Egyénileg megbeszélt időpontokban. Szülői értekezleteken való részvétel során. Probaképpen: utazótanári fogadóórák a szülőknek heti rendszeres időpontokban, ahová faliújságon felirakozhatnak a szülők, esetleg a tanárok fogadóórájával egyeztetett időpontban.	Utazótanárok munkájához régóta hozzátartozik a szülőkkel való konzultáció. Az eddigi tapasztalatok szerint az egyéni konzultációk a leghatékonyabbak.
	8a. Módszertani Központ	Előadások egyeztetett időpontban akár szülőklubban	Egy adott problémáról előadás (pl. iamaszkor, médiaagresszió, tehetség, diszlexia, figyelemzavar...), amelyeket beszélgetés követ, ennek során látja, hogy másnak is vannak hasonló problémái
	8b. Szakértői Bizottság	Heti 2 órában, kollégájuk ...	Konzultációt szervezhet SNI gyerekek szüleinek, akiknek a gyermekük elfogadásával kapcsolatos problémáik vannak
	8c. Módszertani Központ jó gyakorlatát ajánlja	projekthét	Szülők a programra bejönnek, szívesen bevonódnak az egyes háttér munkákba (sütes, eszközök előkészítése) és az iskolai tevékenységekbe is, lehetőség a konzultációra
	8d. Módszertani Központ	Félév során	Utazótanárok tapasztalatainak összegyűjtése a szülőkkel való együttműködésről, hatékony kapcsolattartási formák kidolgozása
	8e. Tantestület	Egyedi: „nyitott iskolák” pályázat	Egy fő szervező munkálatainak költségeire, aki az iskolai külső kapcsolatokat, szülőkkel... koordinálná, segíthetné a szülők bevonását a havonta történő iskolai szintű rendezvények megvalósításába

4a Az erőszak minden formáját építjük le	<p>9. Konfliktuskezelés továbbképzés</p> <p>10. Beszéljünk az erőszakról az osztályokkal, alsó és felső tagozat közötti is - iskolai szinten is</p> <p>Beszélgétkörök felső tagozaton, osztályfőnöki óra, konfliktusok azonnali megbeszélése, kollektív büntetés elhagyása</p> <p>Határozzuk meg pontosan, mit tekintünk erőszaknak - gyerekek def.: kiabálás, csúfolódás, verekedés</p> <p>Udvaron nagyobb odafigyelés, játéktanítás, elfoglaltságok</p> <p>11. Szülők támogatása a média, társadalmi ... erőszak feldolgozásában</p> <p>Pszichológus: konfliktuskezelési tréning pedagógusoknak, szülőknek, felső tagozatos tanulóknak</p> <p>Pszichológus az osztályfőnöki órán, közös órák az osztályfőnökökkel, közös tervezés és végrehajtás</p> <p>Pszichológus segítségével terápia a médiában megjelenő erőszak feldolgozására egyes tanulóknál</p>	<table> <tr> <td>9. Tantestület</td><td>Tréningja tanárokak</td><td>... ismer egy tréner, tiszteletdíját ki fizeti?</td></tr> <tr> <td>10. Tantestület</td><td>Meghívott előadók osztályfőnöki órára</td><td>...nál jelentkeztek rendőrök, akik szívesen tartanának előadást, gyermekvédelmi szakemberek meghívása</td></tr> <tr> <td>11. Tantestület</td><td>Meghívott előadók</td><td>...tv tervez egy sorozatot a médiaerőszakról, ez jó alap lehet a beszélgetéshez Médiapszichológusok meghívása, akik kutatják ezt a témát</td></tr> </table> <p>Tantestület</p>	9. Tantestület	Tréningja tanárokak	... ismer egy tréner, tiszteletdíját ki fizeti?	10. Tantestület	Meghívott előadók osztályfőnöki órára	...nál jelentkeztek rendőrök, akik szívesen tartanának előadást, gyermekvédelmi szakemberek meghívása	11. Tantestület	Meghívott előadók	...tv tervez egy sorozatot a médiaerőszakról, ez jó alap lehet a beszélgetéshez Médiapszichológusok meghívása, akik kutatják ezt a témát
9. Tantestület	Tréningja tanárokak	... ismer egy tréner, tiszteletdíját ki fizeti?									
10. Tantestület	Meghívott előadók osztályfőnöki órára	...nál jelentkeztek rendőrök, akik szívesen tartanának előadást, gyermekvédelmi szakemberek meghívása									
11. Tantestület	Meghívott előadók	...tv tervez egy sorozatot a médiaerőszakról, ez jó alap lehet a beszélgetéshez Médiapszichológusok meghívása, akik kutatják ezt a témát									
4b Az értékelés járjon hozzá minden tanuló teljesítményének növeléséhez	<p>Dicséretre, jó lettek elismerése</p> <p>Versenyeredmények kerüljenek ki a falújságra és a honlapra</p> <p>Szorgalmat szeretik</p> <p>Felsősöknek kevesebb szidás, az ötleteikre való nagyobb odafigyelés</p> <p>Kutatni: mit éreznek a felsősök problémáskan az értékelésben, osztályzásban, dicséretben és büntetésben?</p> <p>Új értékelési rendszer kidolgozása a továbbképzés alapján</p>	<p>Tantestület</p> <table> <tr> <td>12a. Módszertani Központ</td><td> folyamatosan</td><td>Továbbképzéseket tervez tanároknak, tanítóknak a tanulási technikákról</td></tr> <tr> <td>12b. Módszertani Központ</td><td> folyamatosan</td><td>Playback technika személyiségfejlesztési technika, az erőszak feldolgozására</td></tr> </table> <p>Tantestület</p>	12a. Módszertani Központ	folyamatosan	Továbbképzéseket tervez tanároknak, tanítóknak a tanulási technikákról	12b. Módszertani Központ	folyamatosan	Playback technika személyiségfejlesztési technika, az erőszak feldolgozására			
12a. Módszertani Központ	folyamatosan	Továbbképzéseket tervez tanároknak, tanítóknak a tanulási technikákról									
12b. Módszertani Központ	folyamatosan	Playback technika személyiségfejlesztési technika, az erőszak feldolgozására									
5 Az osztályok hátköré a közösségek elfogadása jellemző	<p>Beszélgétkörökön elfogadást fejlesztő játékok, szituációk</p> <p>Konfliktuskezelő technikák - pszichológus bevonása a beszélgetésekbe</p> <p>Integráció lehetőleg 1. osztálytól kezdődjön, felsőben nehéz kezdeni</p> <p>Az osztály, iskola szabályainak közös megbeszélése, közös kialakítása, különösen felső tagozaton</p> <p>Közösségépítés osztályfőnöki órán</p> <p>Udvari játékok tanítása az alsósnakn</p> <p>Szociális támogatás, ebéd, uzsonna a rászorulóknak</p> <p>12. Tanulási technika tréning pedagógusoknak</p>	<p>Tantestület</p>									

6 A pedagógusok (tanító/tanárok a speciális szolgálatok munkatársaival) együtt (tanban) terveznek, szerveznek és értékelik a tanítást	<p>13. Pedagógusok felmérése, ki milyen szakértő tudna tartani, miben jó</p> <p>Vegyes korosztályú szakkörök szervezése</p> <p>Tanárok közös problémamegoldása: esetmegbeszélések...</p> <p>14. Iskola pedagógusai és segítő szakemberek egyaránt dolgoznak az egyes tanulókkal, tanulói csoportokkal és az egész osztállyal is.</p> <p>15. Egyéni fejlesztési tervben az órai együttműködési lehetőségek és feladatok is szerepeljenek</p> <p>16. Fejlesztési terv és tanterv összedolgozása</p> <p>17. Nevelési problémákkal kapcsolatos szülői konzultációk közös szervezése</p> <p>18. Egyéni konzultációk szülőkkel - SNI mindenképpen, nem SNI igény szerint: tehetség-nehézség, szabadidős ajánlatok...</p> <p>Tanesszókészítés folytatása együtt is</p> <p>Montessori tanácsadó alkalmazása a tanároknak</p>	<p>13. Módszertani Központ</p> <p>helente</p> <p>Regina az utazótanárok egyike zeneterápiát tanult, a szakkörök között: indíthat egy csoportot, ha vállalja</p>
	<p>14a. Logopédiai Intézet</p> <p>rendszeresen</p> <p>Logopédus menjen be a felső tagozaton is a magyar órákra és konzultáljon a tanárral a beszédértési és szövegértési nehézségek hátteréről</p>	<p>14b. Módszertani Központ</p> <p>rendszeresen</p> <p>Utazótanárak nem SNI gyerekekkel is dolgoznak, amikor az SNI tanulókat bevonják egy csoport munkájába vagy az osztály közös tevékenységébe. Az utazótanár dolgozott csoportokkal és az egész osztállyal is.</p>
6a A pedagógusok működnek együtt egymással	<p>14c. Logopédiai Intézet</p> <p>Évente néhány alkalommal igény szerint, elsős tanító felkérésére</p> <p>A logopédus a betűtanításnál vagy a Meixner módszer alkalmazása esetén módszertani bemutatóként órászármakat tud tartani, ha vállalja akkor az iskolában dolgozó logopédus, ha nem, akkor kérhet az iskola erre valakit a Logopédiai Intézetből.</p>	<p>15a. Módszertani Központ</p> <p>félévente</p> <p>Az egyéni fejlesztési terveket az utazótanár a tanítókkal/tanárokkal együtt készíti el az utóbbi félévtől kezdve</p>
	<p>15b. Módszertani Központ</p> <p>flyamatos</p> <p>A feladatbank kialakítása folyik, annak tanulságai segíthetnek a későbbi tervezésben.</p>	<p>15c. Heltai</p> <p>félévente</p> <p>A tanárok a félév elején az SNI tanuló egyéni differenciált feladatadásának formai és tartalmi követelményeit megtanulva, önállóan is tudják azt működtetni. Az utazótanár a félév elején ezért több időt töltösek az osztályokban, míg ezt a tanítók/tanárak megértik, megtanulják.</p>
	<p>16a. Módszertani Központ</p> <p>összel</p> <p>A tanmenetek és a fejlesztési tervek összedolgozása még nincs magyar példa, ilyen jellegű fejlesztési feladatra együttműködésnek ezen program koordinátorával.</p>	<p>16b. Heltai</p> <p>félévente</p> <p>A gyerekek mérőlapjainak áttekintése segíti a tanulásuk későbbi szervezését a gyógypedagógus számára is.</p>
	<p>17. Heltai</p> <p>Havonta, félévente</p> <p>Az egész iskolát megmozgató rendezvényeken szívesen látja a segítő szolgálatok szakembereit. Ott könnyebb kapcsolatot kialakítani a szülőkkel, egy más oldalról megismerhetik a gyerekeket, ott is segíthetik az SNI tanulókat beilleszkedésüket.</p>	<p>18. Heltai</p> <p>Év eleji és évvégi felmérés alkalmával</p> <p>Év elején az első hónapban a gyógypedagógusok az órásmunkában a gyerekek felmérését végezhetik, ha igény van rá. Szülőknek tájékoztató készítése a felmérések eredményéről, ennek megfelelően további vizsgálati javaslat vagy egyéni tanácsadás, mert a tapasztalatok szerint ezt a szülők szívesen fogadják.</p>
	<p>19a. Tantestület</p> <p>Évente, folyamatosan</p> <p>A szakszolgálatok és az iskolába küldött szakembereinek elérhetőségei a titkárságon frissítésre kerülnek év elején és folyamatosan elérhetők.</p>	<p>19b. Módszertani Központ, Szakértői Bizottság, Logopédiai Intézet</p> <p>Év elején</p> <p>Új szórólapok eljuttatása az iskolába, néhányat falijáságokon kitéve a szülők tájékoztatására.</p>
	<p>19c. Szakértői Bizottság</p> <p>Évente, felkérés és egyeztetés után</p> <p>Előadást ajánl érdeklődő vagy érintett szülőknek: ki milyen segítségért hová fordulhat és mi a vizsgálat menete és eredményei.</p>	

<p>7 Minden tanuló részt vesz ebben az osztályon kívüli szabadidős tevékenységekben is</p>	<p>Újabb sportszakkörök bevezetése</p> <p>Kirándulások szervezése - szülők bevonásával - környezetvédelemre építve</p> <p>Alsó tagozatos szakkörök megnyitása más osztályokba járók felé is</p> <p>Könyvtárhasználati lehetőség délután</p> <p>Tájékoztató, honlapon a szakkörökről, órákról</p> <p>Iskolai szintű programok hagyományának folytatása</p> <p>Felső tagozatosoknak új szakkörök (50% járna) pl. lovaglás, úszás, tenisz, foci, boks, görkorcsolya, röplabda, kézilabda, kosárlabda, lövészet, aikido, karate, torna, sakk, magsorett, festészet, rajz, fazekasság, üvegfestészet, biológiai kísérletek, matematika, számítástechnika, történelem szakkör, könyvtár, sport, ciliander, dráma</p>	<p>Tantestület</p>
--	--	--------------------

Együtt, érted! Iskolafejlesztési program, ... Általános Iskola
Iskolafejlesztési terv a 2008/09-es tanévre

Célok:	<u>Prioritások</u> (Szeretnénk továbbfejlődni: az újonnan felmerülő javaslatok kivastagítva)
A.1.2 Tanulóink segítik egymást.	Az egymástól tanulás órai megvalósításában A közösségépítésben A kölcsönös segítségnyújtás megvalósításában A tanárokkal szembeni bizalom tovább erősítésében
C.1.4 A tanulókat aktívan bevonjuk saját tanulásuk megszervezésébe.	Az önálló munkára való koncentráls terén A kooperativításban A feladatválasztásokban Kutatómunkák megvalósításában A munkák szóbeli, írásbeli bemutatásában – egyéni és csoportos formában is
C.1.7 Az osztály légkörét egymás kölcsönös tisztelete jellemzi.	Az egymás iránti elismerés kifejezésében Az értékek keresésében és az ezzel kapcsolatos élmények megosztásában Az önfegyelemre való odafigyelésben Konzultálnánk a pszichológussal az önfegyelem kialakításának módjairól Megbeszelnénk a tanulókkal, hogyan tudnánk még jobb légkört kialakítani az osztályban Az osztály szabályairól beszélgetünk és több szempont is kerüljön bemutatásra eközben Beszéljük meg, hogyan tudnánk a tanulók jobban koncentrálni a tanulásra Beszéljük meg, hogy mi legyen a zavaró viselkedés következménye Ne csak felolvassuk a házirendet, hanem beszéljünk róla és mindenki tehessen javaslatokat a változtatásra!
A.1.4 Iskolánk pedagógusai és a tanulói kölcsönös tisztelettel fordulnak egymás felé	Fejezzük ki szavakkal és gesztusokkal a mások iránti tiszteletet Tanítsuk ezt meg a gyerekeknek is Továbbra is a segítségnyújtás és a másakra való odafigyelés jellemezze a kommunikációt az iskolában Aki valamilyen panasszal fordul valakihez, mindig kapjon kellő figyelmet
A.2.3 Minden tanulót egyaránt értékesnek tartunk.	Továbbra is figyeljünk rá, hogy elfogadjuk a gyerekek ötleteit, beépítsük tapasztalatait a tanórába
A.2.4 Iskolánkban a pedagógusok és a tanulók tisztelik egymást emberileg és szakmailag egyaránt.	Biztosítsunk minden tanulót afelől, hogy kedveljük őt, ha nem értékeljük jól, az a viselkedésére, tanulására irányul, de attól függetlenül szeretjük. Folytatódjon az a törekvés, hogy a gyerekeknek elég ha visszajelezzük, hogy hibáztak, szidás nélkül

B.1.5 Segítjük minden új tanuló beilleszkedését az iskolánkba.	Továbbra is figyeljünk oda az új tanulók beilleszkedésére az osztályban és az iskolában
B.2.1 A tanulóknak nyújtott különféle pedagógiai többlettámogatásokat összehangoljuk.	Továbbra is figyeljünk a különböző szakemberek együttműködésére, kapcsolattartására A szülőket vonjuk be a fejlesztésbe Fejlesszük kapcsolatunkat a környezetünkben lévő szakintézményekkel
A.1.3 Pedagógusaink együttműködnek egymással.	A pedagógusaink együttműködése továbbra is fontos legyen mindenki számára Figyeljünk arra, hogy minden tanuló elfogadja a segítséget és a segítő szakembert
C.1.8 A pedagógusok együtt (team munkában) tervezik, szervezik és értékelik a tanítást.	A közös óratervezés, szervezés és értékelés megszervezése továbbra is megtörténjen
B.2.4 Követjük a sajátos nevelési igényű tanulók oktatásának irányelveit, így mérsékelve minden diákunk tanulását és részvételének akadályait.	Beszélgünk az SNI tanulók oktatásának irányelveiről a módszertani klubon A gyógypedagógus a tanórán segítse a gyerekeket, amikor csak lehet Bővítsük az órai differenciálás lehetőségeit A könyvtárban teremtsünk lehetőséget a szakirodalmi tájékozódásra Rendszerezsük az esetmegbeszéléseket
C.1.10 A házi feladatok hozzájárulnak minden tanuló egyéni fejlődéséhez.	A differenciált házi feladatok adásának folytatása az alsó tagozaton Differenciált házi feladatokat kapjanak a felsősök is
A.1.5 A pedagógusok és a szülők partnerként viszonyulnak egymáshoz.	A szülők érdekeltté tétele a szülői értekezleteken, fogadóórákon, programokon való részvételle A közös feladataink (a gyerek nevelése, a gyerek érdekében figyelembevétele, egymás munkájának segítése) tudatosítása Pontos tájékoztatást adjunk az órán szükséges eszközökről és kérjük, hogy ellenőrizzék külön ezek mindennapi elhozatalát és állapotát A jó, partneri viszony fenntartása A programokon tájékoztassuk őket az iskolában folyó munkáról (pl. iskolafejlesztés) A pedagógusok kezdeményezzenek közvetlen vagy közvetett úton kapcsolatot azokkal a szülőkkel is, akik nem kapcsolódnak be az iskola mindennapi életébe (telefon, beszélgetések iskolai programokon, más szülőket megkérni az információk továbbítására) Az osztályfőnökök félév elején mutassák be a szülőknek, hogy miről tanulnak majd a gyerekek: -és kérjük a szülőket, hogy a gyerek minél több tapasztalatot gyűjthesse ezeken a területeken, mert az segíti az iskolai tanulását. -és az otthoni beszélgetések során a szülők is meséljék el ezekkel a témákkal kapcsolatos tapasztalataikat a gyerekeknek -a tanult olvasmányokat otthon is olvassák el együtt és beszélgessenek róluk!

<p>A.1.6 Iskolánk munkatársai és fenntartója hatékonyan együttműködnek</p>	<p>Tájékoztassuk személyesen és alaposan a fenntartót az iskola életéről!</p> <p>Az inklúzió megvalósulására és hatékonyan megvalósított módszereire irányítsuk a figyelmet (újságcikkek, interjúk, honlap, nyílt napok; pozitív hívószavakkal: befogadás, közösségépítés, minden gyermek szükségleteinek figyelembevétele, együttműködés... ; szakmai érvekkel támasszuk alá, hogy az együttnevelésnek miért ezeket a formáit választottuk)</p>
<p>A.2.2 A pedagógusok, tanulók, fenntartó és a szülők egyaránt elfogadják az inklúzió gondolatát.</p>	<p>Az új szülők - különös tekintettel az első osztályosok szülői – kerüljenek be a szülői klub és egyéb olyan fórumokra, ahol megismerkedhetnek az inklúzió iskolai megvalósulásával</p> <p>A pedagógusok egymás óráit látogatva ismerkedjenek meg az órai együttműködés fejlesztésének fokozataival</p> <p>Fogadjuk el, hogy egy pedagógus a maga személyiségének megfelelő módszerekkel valósítja meg az inklúziót az óráján</p> <p>A tanulók közötti különbségekből keressük meg, hogy mit tanulhatunk, milyen értékeket sajátíthatunk el mi és tanítványaink</p> <p>Támogassuk az SNI tanulókat a közösségi életbe való részvétel megvalósulásában</p> <p>Fontoljuk meg az iskolán belüli vagy azon kívüli testvérosztályok létesítésének ötletét</p>

Együtt, érted! Iskolafejlesztési program, ... Általános Iskola
Iskolafejlesztési terv a 2009/10-es tanévre

Célok:	Prioritások:
A.1.2 Tanulóink segítik egymás	
A.1.5 A pedagógusok és a szülők/gondviselők partnerként viszonyulnak egymáshoz	A társadalom és családi háttér szerepét vegyük figyelembe
A.2.2 Iskolánk munkatársai, tanulói és a szülők/gondviselők egyaránt elfogadják az inklúzió szemléletét	<p>Fontos a támogató iskolai közösség kialakítása: Nemcsak az iskolai teljesítményekben, a gyerekekkel és a szülőkkel észrevetetni, hogy mindenki valamilyen jó, közös szülő-gyerek kirándulások.</p> <p>Szüreti mulatság, ... Gála, közös programok: diák-szülő-pedagógus, mindenkivel másképp egyformán</p> <p>Szülői segítség - pl.:büfé</p>
B.1.2 Segítjük minden új munkatársunk beilleszkedését az iskolába	<p>„Forgó” munkamegosztás, mentorok támogatása,</p> <p>az iskola alapvető szokásrendszerét egy szabályzóban összefoglalni, tantestületi programok, „Ezek vagyunk” képes összefoglaló tabló hobbijainkról, érdeklődéseinkről vicces, humoros formában,</p> <p>Tanáríriban tabló készítése, hobbik, ismeretek nyújtása a tantestületről, egyenlő teherviselés fontossága, (feladat elengedése)</p>
B.2.2 Továbbképezzük magunkat a tanulók közötti különbségek kezelése érdekében	Kéttanáros modell állandó megbeszélések, segítségkérés, a hagyományos tanítók, tanárok fejlesztő pedagógussá válása, mindenkinek részt kellene venni az együttműködő tanulói tevékenységek hatékony tervezésének megismerésében, továbbképzés az oktatástechnikában
B.2.8 Csökkentjük az igazolatlan hiányzások és a lemorzsolódás okait	Állandó kapcsolattartás a szülőkkel, családsegítő bevonása, a gyerekekkel való személyes, bensőséges kapcsolat kialakítása
B.2.9 Az erőszak minden formáját csökkentjük	<p>Beszélgetőkör, esetmegbeszélés, prevenciós előadások, fokozott odafigyelés az erőszak megelőzésére, a szülők és a pedagógusok ugyanazt értsék erőszak alatt, az iskolában csökken az erőszak, mert az iskola mentalitása ezt lehetővé teszi. Továbbra is fontos feladat.</p> <p>Drog prevenciós előadások 2x2 órában: drámapedagógusok bevonása, pszichológusok munkája osztályfőnöki óra keretében, továbbképzéseken sok ilyen játékot hallottunk, jó lenne ezeket a tudásokat kicsérélni,</p> <p>Alsó-felső átmenet: szakkörök, órák, múzeumlátogatások tartása felsős kollégák részvételével,</p> <p>Család és a társadalom támogatása nincs meg: pl. a kisgyerek nem tud beilleszkedni az osztályba, otthon – iskola mintája különböző. Roma-magyar kulturális különbség, egymás meghallgatása, egymás kultúrájának megismerése, szülői háttér megismerése</p>
C.1.4 A tanulók aktívan bekapcsolódnak a tanulásba	<p>Magas szintű motiválás, otthoni szorgalmi feladatok a család bevonásával, kedvenc könyvek bemutatása pl. könyv bemutatása az egész osztálynak – jó gyakorlat terjesztése iskolaszinten</p> <p>Motiváló feladatok, programok, állandó dicséret, tevékenykedtető feladatok, a közösség örül a másik sikerének</p>

<p>C.1.5 Tanulóink egymással együttműködve tanulnak</p>	<p>A tanulók szívesebben adják át tudásukat. A tanulókat jobban vonjuk be az értékelésbe. Változatos munkaforma</p> <p>Tanszobán jól működik, tanulópárok, csoportos és páros munkák, feladatokkal való megbízás</p> <p>Alsó-felső tagozat átmenetének megsegítése tanulószoba létrehozása (2 pedagógus) jól működik, tanulópárok kialakításának lehetőségével jobban lehetne élni, csoportos, páros munkák tanórán működik (feladatokkal való megbízás) pl. ... Gála - büfé működtetése</p>
<p>C.1.7 Az osztály fegyelme egymás kölcsönös megbecsülésén alapul</p>	<p>Jobban bevonni a tanulókat az osztályban felmerülő problémák megoldásába</p> <p>Erőszakmentes, konfliktuskezelő módszerek átadása, személyiségfejlesztő tréning osztályfőnöki órán, játékok, a segítségnyújtás öröme</p>
<p>C.1.10 A házi feladatok elmélyítik minden diák tanulását</p>	
<p>C.1.11 Minden tanuló részt vehet a tanításon kívüli szabadidős tevékenységekben</p>	<p>Játékok és játékszabályok megismertetése</p> <p>Sok a hátrányos helyzetű gyerek – pályázatok (amennyiben vannak, pályázatfigyelés (1 fő) - HH gyermekek részvételének biztosítása költségtérítéssel programokon, kevesebb kiadásból megoldható legyen, útvonaltervezés kevesebb átszállással</p>
<p>C.2.2 A pedagógusok szakértelmét teljes mértékben hasznosítjuk</p>	<p>a kollégákban rejlő lehetőségek megismerése és még jobb kihasználása (hobbik, rajzolás, fotózás...)+ egyenletes terhelés kialakítása, szakkörök, szabadidős tevékenységek (sportszakkörök) nagyobb kínálat, belső továbbképzés, kölcsönös óralátogatások, belső mérési rendszer kialakítása</p> <p>Gyógypedagógusok a leendő első osztályban több időt töltsenek eleinte</p>

Együtt, érted! Iskolafejlesztési program, ... Általános Iskola
Iskolafejlesztési terv a 2010/11-es tanévre

Célok	Prioritások
A.1.4 Iskolánk munkatársai és tanulói becsülik egymást	<p>A takarító néni munkáját, vagy bárkit, aki itt a intézményben dolgozik, de mondjuk nem pedagógus és a diákok szemében nincs akkora presztízse az ő munkájának, tudatosítsuk bennük, hogy mennyire fontos és nem nekünk fontos, hanem neki is fontos;</p> <p>Közös szabály alkotása és betartatása: hogy iskolánknak legyenek kökémény szabályai és ezeket a szabályokat közösen egyforma intenzitással, mindenki számára kötelezően alkossuk meg és tartassuk be, ha a megalkotásába a diákokat is bevonjuk, sokkal inkább be is tartják ezeket a szabályokat. Iskolai szinten a diákönkormányzat által a házirendet még jobban gyakorlatibb oldalról bevonni a diákokat. Az osztályoknak is lehet akár osztályszinten külön szabályrendszerre, hiszen nem egyformák az osztályok és nem egyformák a problémáik sem</p>
A.2.4 Iskolánk munkatársai és tanulói becsülik egymást emberileg és „szerepüknek” megfelelően is	<p>Negatív mintát tanulnak inkább egymástól egymás megbecsüléséről és a környezetet megbecsüléséről, nem igazán becsülik sem a berendezést sem saját és egymás értékeit, leamortizálják a dolgokat és senki nem látott és hallott semmit és egyszerűen lehetetlen kideríteni ki tette. Megoldás kidolgozása</p>
C.1.7 Az osztály fegyelve egymás kölcsönös megbecsülésén alapul	<p>Tanóra vagy a szünetbeli, következetesség, tehát hogy ők érezzék azt, hogy a tetteiknek súlya és következménye van, megoldás lehetne talán a diákönkormányzat még jobb bevonása, akár egy etikai kódex;</p> <p>Súlyos hiperaktív gyerekek;</p> <p>Önismeret, önfejelem, drámajátékok (saját magunkról tanulunk), tolerancia, elfogadás, tantestületi csapatépítő tréningek, kirándulás, főzőverseny folytatása</p>
A.1.5 A pedagógusok és a szülők/gondviselők partnerként viszonyulnak egymáshoz	<p>Szülői viszonyulások javítására kidolgozni egy tervet</p> <p>Vannak olyan szülők akik egyszerűen fantasztikus, hogy mennyire segítik a mi munkánkat iskolai szinten is és osztály szinten is, viszont vannak olyan szülők, akiket nagyon-nagyon nehéz megnyerni a mi ügyünknek és az érdektelenség jellemzi őket; megmutatni a szülőknek még jobban, hogy tényleg mennyit dolgozunk, mivel jár ez a munka, hogy gondoljuk ezt a dolgot, az eredményeket még jobban az ablakba kitenni;</p> <p>Szülői értekezleten az érdeklődő szülők megbeszéljük, hogyan segítsék a gyerekeknek a tanulásban, el is mondjuk a követelményrendszerünket, mik azok a technikák, amiket bevethet a tanulás során, de arra azért nincs idő, hogy a szülőknek ilyen továbbképzéseket tartsunk, holott lehet, hogy nem ártana olyan gyakorlati terepet keresni, olyan helyszíneket, vagy olyan programokat szervezni, ahol a szülőket erre tanítanánk meg, a hogyanra</p>
A.1.6 A tantestület és a különböző testületek jól együttműködnek	<p>Szülői konzultáción kialakult vélemény: még több szülőnek ott kellett volna lenni és hallani ezeket a dolgokat, még több olyan fórum kellene, ahol ők is részt vehetnek és bekapcsolódhatnak az iskola életébe</p>
C.1.10 A házi feladatok elmélyítik minden diák tanulását	<p>Motiváció, szülők figyelmét felhívni a házi jelentőségére, a házi elkészítését fontosnak érezze a gyerek is, az otthoni tanulás mikéntjének megtanítása, hogy ez nem= a házi feladat megoldásával</p>
C.1.11 Minden tanuló részt vehet a tanításon kívüli szabadidős tevékenységekben	<p>Pályázatok, anyagi háttér biztosítása</p>

C.2.4 Az iskola társadalmi környezetének erőforrásait ismerjük és jól hasznosítjuk	<p>Egy személy pályázati figyelő feladattal legyen megbízva;</p> <p>Tanulási technikákat és ezek tanításával kapcsolatos tapasztalatokat cseréljünk;</p> <p>Szülők bevonása: Mesterségek napja = asztalos apuka és a cukrász anyuka bejönnek és mindenki gyakorlatoldalról is bemutatná az ő szakmáját, és akár a munkahelyekre is ki lehetne menni, falura ellátogatni, akár egy szerkesztőségbe, vagy a médiában körülnézni - ez a pályaválasztást is támogatná</p>
B.2.9 Az erőszak minden formáját csökkentjük	<p>Az új gyerekek által hozott agresszió szintjének csökkentése;</p> <p>Hosszú hétvége után feszültebben jönnek vissza a gyerekek, több a probléma, agresszió: ilyenkor feszültségoldási technikát bevezetni pl. énekléssel kezdeni a napot vagy öt perces zenére való mozgással, ami kicsit kizökkenti ebből az iskolás „filingből” őket, de mégis egy közös élmény, feszültségoldás;</p> <p>Külső szakember meghívása, akár a rendőrség részéről, hogy tudják azt, hogy amit elkövetnek, akár a lopás, ami már felmerült, vagy akár a másinak a bántása, hogy ezek igenis komoly problémák, ezeknek a valós életben is következményei vannak, és hogy ezeknek komolyan tisztában legyenek; társadalmi válság, család hiánya</p>
C.1.4 A tanulók aktívan bekapcsolódnak a tanulásba	<p>Legyen egy olyan üres tanterem, ahol mindig ott lenne az interaktív tábla és bárki bármikor szabadon bemehetne;</p> <p>A szülők nézeteinek árnyalása a tanulási motivációval kapcsolatban.</p> <p>Új utakat is lehetne kitalálni, erre már vannak próbálkozásaink pl. hétköznapi kémia című fejezetet ők adják elő úgy, hogy powerpointos bemutatókat készítenek, ők állítják össze a gyakorló feladatokat, esetleg a dolgozat kérdéseit;</p> <p>gyakorlatközpontúbbá tehetnénk az oktatásunkat, sokkal több gyakoroltatás;</p> <p>Különböző tantárgyaknak a keverése, azaz integrációja az oktatáson belül, mert ez segíti, hogy érzelmi szálak is fűzzék a tananyaghoz (élményszerűbb), játékosabb legyen az oktatás, mert az feszültségoldó hatású;</p> <p>Számitógépet és internetet vigyük be az órákra és dolgozzanak ezekkel, készüljenek fel ezekkel és alkalmazzák ezeket</p> <p>Csoportmunka során feladatra odafigyelés elérése, egyenletesebb terhelés a feladatmegosztásban; Érdeklenség oldása, motiváció</p>
C.1.5 A tanulóink egymással együttműködve tanulnak.	<p>Csoportmunka, közösségi játékok; gyerekek közötti önkéntes segítségnyújtás bátorítása, támogatása; kitűzött cél legyen: akár tanári irányítással, akár önkéntesen segítsenek egymásnak; segítség megköszönésének vagy udvarias visszautasításának megtanulása;</p> <p>Egyenletesebben legyen elosztva a munka a csoportban és nagyobb legyen az együttműködés a diákok között; Tanulási technikákat lehetne még szélesíteni;</p> <p>A segítségnyújtás módját tanítani nekik, mert nem természetes;</p> <p>Alapja az önfegyelem, elfogadás tolerancia, önismeret, Együttműködés szabályait az alapoktól kell megtanulni, tanítani; szülő figyelmének felhívása az érzelmi-erkölcsi nevelés fontosságára a családban és megmutatni az iskola módszereit;</p> <p>Szülő-gyerek együttműködés fejlesztése: pl. azért adok házi feladatot, hogy együtt leüljenek és csináljanak valamit; Szülő is vegyen részt időnként a fejlesztő órán</p>
C.1.6 Az értékelés hozzájárul az összes tanuló teljesítményének fokozásához	Önértékelés megtanítása
C.2.1 A tanulók közötti különbségeket tanítási és tanulási lehetőségként értelmezzük	Kiscsoportos munka, páros munka (különböző képességűek)

6. melléklet Iskolafejlesztési célkitűzések az Inklúziós index indikátorai szerint az egyes tanévekben

2007 / 08-as tanévre	2008 / 09-es tanévre	2009 / 10-es tanévre	2010 / 11-es tanévre
	A.1.2 Tanulóink segítik egymást.		
A.1.5 A pedagógusok és a szülők partnerként viszonyulnak egymáshoz	A.1.5 A pedagógusok és a szülők partnerként viszonyulnak egymáshoz.		A.1.5 A pedagógusok és a szülők/gondviselők partnerként viszonyulnak egymáshoz
	A.1.6 Iskolánk munkatársai és fenntartója hatékonyan együttműködnek.		
A.2.2. A pedagógusok, a tanulók, a fenntartó, és a szülők egyaránt elfogadják az inklúzió gondolatát	A.2.2 A pedagógusok, tanulók, fenntartó és a szülők egyaránt elfogadják az inklúzió gondolatát.	A.2.2 Iskolánk munkatársai, tanulói és a szülők/gondviselők egyaránt elfogadják az inklúzió szemléletét	
	A.2.4 Iskolánkban a pedagógusok és a tanulók tisztelik egymást emberileg és szakmailag egyaránt.		
B.2.6.A pszichés- és viselkedészavar kezelése tantervünk és szolgáltatásaink része			
		B.2.8 Csökkentjük az igazolatlan hiányzások és a lemorzsolódás okait	
B.2.9.Az erőszak minden formáját leépítjük			B.2.9 Az erőszak minden formáját csökkentjük
	C.1.4 A tanulókat aktívan bevonjuk saját tanulásuk megszervezésébe.	C.1.4 A tanulók aktívan bekapcsolódnak a tanulásba	C.1.4 A tanulók aktívan bekapcsolódnak a tanulásba
		C.1.5 Tanulóink egymással együttműködve tanulnak	C.1.5 A tanulók egymással együttműködve tanulnak.
C.1.7.Az osztályok légkörét egymás személyének tiszteletben tartása jellemzi	C.1.7 Az osztály légkörét egymás kölcsönös tisztelete jellemzi.	C.1.7 Az osztály fegyelme egymás kölcsönös megbecsülésén alapul	C.1.7 Az osztály fegyelme egymás kölcsönös megbecsülésén alapul
C.1.8 Az egy osztályban tanítók és a segítő szakemberek együtt tervezik, szervezik és értékelik a tanítást			
			C.1.10 A házi feladatok elmélyítik minden diák tanulását
C.1.11.Minden tanuló részt vehet a tanításon kívüli szabadidős tevékenységekben is			

7. melléklet Ability park az iskolában, 2007

